

LE CATHOLICISME

SYSTÈMES PHILOSOPHIQUES ET PÉDAGOGIQUES
CONTEMPORAINS

Le
Catholicisme
SES PÉDAGOGUES
SA PÉDAGOGIE

PAR

Fr. DE HOVRE

Docteur en philosophie, Professeur de Pédagogie à Anvers

TRADUIT D'APRÈS L'ÉDITION FLAMANDE

PAR

G. SIMÉONS

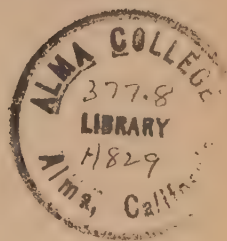
Inspecteur principal honoraire à Liège

AVEC UNE PRÉFACE DE F. W. FOERSTER

BRUXELLES
LIBRAIRIE ALBERT DEWIT
53, rue Royale, 53

1930

34107



AVANT-PROPOS

Dans notre « Philosophie Pédagogique » nous avons défendu la thèse que la pédagogie s'appuie non seulement sur la psychologie, mais sur l'ensemble de la philosophie.

La fécondité de cette thèse devient de plus en plus manifeste.

Sans doute, c'est à cette conception plus large de la pédagogie, qu'est dû l'accueil favorable dont notre ouvrage fut l'objet. Il est traduit en langue française et en allemand. Une édition américaine due au D^r Edw. Jordan, Professeur de Pédagogie à l'université catholique de Washington paraîtra bientôt (New-York, Benzinger) ; une traduction polonaise est en préparation par le D^r Paul TOCHOWICZ, Professeur au Grand Séminaire de KIELCE (Pologne).

Au début nous avons travaillé avec enthousiasme la thèse ci-dessus énoncée afin de satisfaire aux exigences d'une sérieuse étude critique des systèmes pédagogiques contemporains.

Plus tard nous nous sommes aperçu que notre thèse nous a conduit au cœur même de la doctrine catholique de la vie et de l'éducation.

Cette expérience nous a montré de façon tangible la vérité de la parole de Goerres, parole que nous avons choisie comme épigraphe : « Creusez plus profondément et vous aboutirez partout au fond catholique ».

Le présent ouvrage sur la « Philosophie et la Pédagogie catholiques, est le complément de la « Philosophie Pédagogique ». Plus tard paraîtra la partie qui traitera des courants modernes : individualisme, volontarisme et monisme.

Nous espérons pouvoir publier bientôt « Penseurs pédagogiques contemporains » ; une anthologie où les divers courants exposés dans la « Philosophie Pédagogique » seront illustrés et commentés.

Puisse cet ouvrage être accueilli avec la même faveur que le premier volume, et être, pour beaucoup, un stimulant pour l'étude de la doctrine catholique de la vie et de l'éducation !

F. D. H.

PRÉFACE

Ce n'est qu'avec une certaine hésitation que j'ai accepté l'honneur de préfacier le livre de mon cher ami, Fr. De Hovre. Il est difficile, en effet, pour quelqu'un qui n'est pas membre de l'Eglise catholique de se prononcer sur un ouvrage essentiellement catholique et dont la lecture d'ailleurs lui fait sentir vivement son incompétence dans le domaine ecclésiastique. Si j'ai accepté quand même d'écrire cette préface, c'est que j'ai été séduit par l'occasion qui m'était offerte par cette invitation de donner mon témoignage de pédagogue moderne sur toute la valeur de l'apport dont l'œuvre éducatrice se trouve enrichie par les directives éternelles données par l'Eglise catholique — directives qui s'inspirent d'une part de cet idéalisme qui nous fait aspirer aux biens surnaturels, et, d'autre part, de ce réalisme pénétrant qui oppose un contrepoids si salutaire aux illusions des écrivains modernes.

En parcourant ce livre, dans lequel le professeur De Hovre a condensé tant de richesses, je constate que cet ouvrage n'est pas moins précieux pour les pédagogues laïques modernes que pour les pédagogues catholiques, qui y trouvent les conclusions pédagogiques découlant de la « philosophia perennis ». En nous exposant les principes que l'Eglise met à la base de l'éducation et en nous rapportant d'une manière extrêmement lucide la contribution des éducateurs catholiques à l'orientation universelle de la pédagogie, l'auteur rend un service inappréciable aux Modernes en leur montrant toutes les lacunes de leur théorie et de leur pratique éducatives. Il met en lumière le fait, que l'exclusivisme est le défaut capital de la philosophie moderne et que cet unilatéralisme, si destructif dans tous les domaines, l'est tout spécialement dans l'action sur l'âme de la jeune génération, l'essentiel de l'œuvre éducative consistant précisément à compléter ce que la nature innée présente d'unilatéral. A cet égard, M. De Hovre a bien mérité de la pédagogie par la manière dont il a su animer et éclairer d'un plein jour tout ce que le cardinal Newman a écrit sur l'importance de la synthèse, de la « coincidentia oppositorum » dans la pensée catholique et sur tous les dangers résultant d'une méthode d'éducation qui ne s'inspire que

des pauvres vérités fragmentaires qu'offrent les philosophes modernes, lesquels possèdent des vérités mais se refusent à reconnaître la vérité.

Celui qui a traversé les erreurs de la pensée moderne marquera de tout cœur son accord sur cette constatation importante qu'il rencontre dans le livre de M. De Hovre, à savoir que le monde est incapable de maintenir ses propres idéaux. Il est incontestable que tous les grands programmes humanitaires et progressifs de notre ère — morceaux détachés du corps de la vérité chrétienne — ne peuvent se réaliser d'une manière saine et durable que sur la base du christianisme sans laquelle ils dégénèrent assez rapidement en folies destructrices.

Je félicite également M. De Hovre de sa lumineuse étude sur Willmann dont l'importance pour l'orientation chrétienne de la pédagogie n'est pas encore assez appréciée. Willmann a su pénétrer de la lumière chrétienne, même des domaines qui semblent être plutôt « neutres » et sans rapport manifeste avec la religion ; il a spiritualisé, baptisé et consolidé par la philosophia perennis la technique de l'enseignement qui, aujourd'hui plus que jamais, est le champ d'expérience de théories dangereuses et unilatérales (voyez par exemple l'exclusivisme de « l'école active »).

M. De Hovre souligne, à juste titre, l'importance d'une philosophie directrice dans l'éducation. C'est la science des idéaux qui radicalement fait défaut à la pédagogie moderne et qui la prive de la véritable énergie éducatrice et élevante. Ce ne sont pas des méthodes habiles et raffinées, mais des buts clairement et fermement établis qui garantissent le succès de l'éducateur. Eduquer, former le caractère veut dire : relier le temporel à l'éternel, enlever l'homme de ce qui est passager et le fixer dans ce qui demeure éternellement et alors, ainsi immunisé, le faire retourner dans le domaine des choses passagères.

Que le livre de M. De Hovre serve comme guide des âmes dans cette œuvre si difficile et si sacrée de l'éducation !

F. W. FOERSTER.

CONNEXION ORGANIQUE

ENTRE LA

PHILOSOPHIE DE LA VIE ET LA PÉDAGOGIE

L'éducation est le laboratoire où les doctrines philosophiques deviennent concrètes et sont soumises à la pierre de touche de la vie réelle.

(JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 384.)

Education et *philosophie de la vie* sont connexes, non pas tant par le lien logique de cause à effet, mais par une *solidarité vivante* de deux branches issues du même tronc.

(TH. LITT, *Philosophie und Bildungsideal*, p. 12.)

Il me semble que nous sommes absorbés par la *technique* de nos diverses branches d'enseignement, à tel point que nous avons oublié les problèmes fondamentaux, et que notre *méthodologie*, notre technique, notre enthousiasme, notre temps et notre argent et bien d'autres choses sont gaspillés parce que nous sommes devenus étrangers aux *principes fondamentaux*. Si nous étudions ceux-ci, notre pédagogie deviendrait un tout vivant, un tout organique, et nous apercevriions le lien entre l'école gardienne et l'université et les autres domaines de la vie.

(Miss MACMILLAN, *Annual Conférence of Ed. As.*)

1. La Loi fondamentale de la Pédagogie.

Toute pédagogie est basée sur une philosophie de la vie. Toute véritable pédagogie, sur la philosophie totale de la vie. La vraie pédagogie, sur la vraie philosophie de la vie.

Telle est la grande loi du développement de la pédagogie de Platon à Foerster, de Socrate à Pestalozzi, d'Aristote à Willmann, de Quintillien à Dupanloup, de Thomas à Kempis à Spalding.

Toutes les doctrines de l'éducation sont issues d'une philosophie de la vie ; elles sont tellement fusionnées avec celle-ci, qu'en elles-mêmes elles sont aussi incompréhensibles qu'un bras ou une jambe détachés de l'organisme vivant.

Telle est la thèse principale de notre « Philosophie pédagogique » et ce sera également le thème capital du présent volume. Et, en effet, sans le catholicisme, la pédagogie catholique est une énigme.

Cette thèse provoque encore toujours de l'étonnement, non-seulement chez ceux qui viennent de terminer leurs études pédagogiques, mais également chez ceux-là qui ont blanchi dans la carrière d'éducateur et d'instituteur.

Un exemple. A la fin du sixième volume « *De l'Education* », Dupanloup jette un coup d'œil rétrospectif sur toute son œuvre et dans ses « *conclusions générales* » il écrit : « *les lois de l'éducation sont les lois de la vie* ».

Nous sommes étonnés, dit-il, de ce que les lois de l'éducation sont les lois de la vie, et cependant il ne peut en être autrement, il doit en être ainsi.

Combien qui, toute leur vie ont fait de la pédagogie, et n'ont jamais fait de cette idée fondamentale, un principe capital, conscient et systématique.

S'il y a un abîme entre « l'école et la vie », les théoriciens qui ont construit la pédagogie dans le vide ne sont pas les moins coupables.

Si nous voulons de nouveau réconcilier « l'école et la vie », « la méthode et l'homme », « la théorie et la pratique de l'éducation », la pensée capitale, énoncée chez Dupanloup, ne doit pas se trouver dans les « *conclusions générales* » de nos traités de pédagogie, mais gravée en lettres de feu au frontispice de notre édifice pédagogique.

L'avenir montrera l'extraordinaire fécondité de l'étude des rapports entre la philosophie de la vie et la pédagogie. A celle-ci également s'appliquent les paroles de Laplace : « Les découvertes consistent en des rapprochements d'idées susceptibles de se joindre et qui étaient isolées jusqu'alors ».

2. Quelques préjugés contre la loi fondamentale.

Tout comme chez Dupanloup, cette loi fondamentale nous étonne. Cet étonnement découle en grande partie d'un certain nombre de vues erronées sur la nature de la pédagogie.

Avant d'aborder la démonstration positive de la loi, il paraît prudent de rencontrer d'abord quelques préjugés qui troublent notre vue des faits.

1^o Pédagogie scientifique. Nous sommes de prime abord tentés de nous laisser séduire par la soi-disant « pédagogie expérimentale ou scientifique ».

En effet, il paraît être directement contraire au concept de science, de parler d'une pédagogie essentiellement dépendante d'une philosophie de la vie. Une pédagogie vraiment scientifique paraît inattaquable, est objective ; au contraire, une pédagogie qui est l'enfant ou la servante d'une conception de la vie, paraît manquer d'universalité et est, par le fait même, mise au ban de la science.

Consciemment ou non, cette opinion s'est ancrée en nous ; toute notre atmosphère en est imprégnée. Un exemple entre mille :

« Le progrès de chaque science, écrit Ballard, a été une progression vers l'*objectivité* et l'*exactitude*. La science est graduellement purgée de tout ce qui est particulier et personnel et se rapproche de la *précision* et de l'*exactitude* mathématiques. Commenant par l'observation fortuite, elle finit par les mensurations exactes ; commençant par une opinion, elle finit par une preuve. Et la controverse autour de la question : l'éducation est-elle une science ? ne sera jamais résolue clairement si on ne pose cette question sous une autre forme, notamment : Jusqu'à quel point l'éducation a-t-elle évolué du fortuit à la précision ? En d'autres mots : *Jusqu'à quel point l'éducation est-elle une science exacte ?* (1). »

(1) « The progress of every science, écrit Ballard, has been a progress towards *objectivity* and *exactitude*. The science is gradually purged of what is private and personal and brought nearer to the *precision* and *certitude* of mathematics. Beginning with casual observation, it ends with exact measurement ; beginning with opinion, it ends with proof. And the controversy that rages round the question, Is education a science ? can never reach a clear issue till it is put in another form, namely, How far has education passed along the road from the casual to the precise ? In other words, *To what extent is education an exact science ?* » PHILIP BOSWOOD BALLARD « *The New Examiner* ». London, 1925, p. 48.

Nous citons à dessein ce passage pour montrer l'esprit qui domine nos conceptions. Tout ce qui ne peut être « *more geometrico* » ou « *more arithmetico* », c'est-à-dire ne peut être mesuré ou calculé reste en dehors ou du moins en-dessous de la science. Les mathématiques et tous les domaines qui s'appuient sur l'exactitude mathématique : physique, chimie, biologie, en un mot les sciences naturelles modernes sont les sciences modèles et possèdent le monopole du caractère scientifique. La pédagogie doit s'inspirer des mêmes méthodes si elle veut devenir une science. Elle ne peut acquérir le caractère scientifique que dans la mesure où elle sera impersonnelle, incolore, neutre, tout comme la physique et la chimie.

Nous nous trouvons tout simplement devant une prétention du naturalisme moderne qui a proclamé la science de la nature, la seule, la vraie science, et fait de ses méthodes et de son esprit la norme de tout caractère scientifique.

On s'aperçoit de l'absurdité de cet impérialisme des mathématiques et des sciences naturelles dès que l'on réfléchit aux paroles de Bergson :

« Je me suis demandé quelquefois ce qui se serait passé si la science moderne, *au lieu de partir des mathématiques* pour s'orienter dans la direction de la mécanique, de l'astronomie, de la physique et de la chimie, *au lieu de faire converger tous ses efforts sur l'étude de la matière*, avait débuté par la *considération de l'esprit*, — si Kepler, Galilée, Newton, par exemple, avaient été des psychologues. Nous aurions certainement eu une psychologie dont nous ne pouvons nous faire aucune idée aujourd'hui, — pas plus qu'on n'eût pu, avant Galilée, imaginer ce que serait notre physique : cette psychologie eût probablement été à notre psychologie actuelle ce que notre physique est à celle d'Aristote (1). »

Que n'a-t-on étudié la vie de l'esprit au lieu de se consacrer exclusivement à l'étude de la vie matérielle ? On aurait découvert une autre réalité et par conséquent d'autres méthodes et un autre « concept de science ».

On s'en est aperçu dans ces derniers temps. Tout le mouvement créé par Dilthey, Windelband, Rickert, Eucken et autres, et qui est représenté aujourd'hui par des hommes comme Scheler, Becker, Spranger, Litt, etc., a montré les limites des sciences de la nature, et mis en lumière la réalité, la légitimité et le caractère scientifique propre de la vie de l'esprit. La prétention du naturalisme de revendiquer le monopole de la science est apparue comme une superstition ridicule et indéfendable (2). Aussi longtemps que le dogme fondamental du

(1) H. Bergson : *L'Énergie spirituelle*.

(2) Cfz. Becker : *Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften*. München, 1921.

naturalisme : « que l'homme est un produit de la nature » fut considéré comme une vérité péremptoire, on appliqua naturellement à l'étude de son être et de sa vie les méthodes expérimentales admises et l'anthropologie était considérée comme une science de la nature. Cette façon de voir du naturalisme est aujourd'hui passée de mode. En effet, l'homme n'est pas en premier lieu animal, mais intelligence, n'est pas une chose, mais une personne. Le caractère scientifique des domaines vraiment humains de la vie ne peut donc être déterminé par les sciences naturelles mais bien par les sciences de l'esprit et celles de la culture.

Or, le caractère fondamental de la vie de l'esprit chez l'homme gît dans le fait que dans toutes les opérations de son esprit se manifeste toute sa personnalité ; toute la personnalité de l'homme se révèle dans son langage, dans son art, dans sa vie sociale, morale et religieuse. Et qu'est-ce que sa personnalité, sinon ce qu'est l'homme, ce qu'il apprécie, admire, rejette, sinon sa valeur, son idéal, sa conception de la vie.

Le « *nihil humanum alienum puto* », « rien de ce qui est humain ne m'est étranger », ne s'applique pas seulement à l'homme cultivé, mais vaut également pour tout domaine de l'esprit.

La science de la nature est, par essence, impersonnelle, science des faits et partant indépendante des valeurs morales ; la science de l'esprit, au contraire, est, par essence, personnelle, humaine et par conséquent science des valeurs morales.

Supprimer cette connexion vivante entre les domaines de l'esprit et la conception de la vie, c'est éliminer la personnalité humaine, c'est faire violence aux faits, c'est nier la réalité, est une théorie abstraite, étrangère à la vie : c'est la vie humaine qui dicte la loi à la science de l'homme et non l'inverse.

Une pédagogie sans philosophie de la vie, ne tenant aucun compte des valeurs de vie, est une pédagogie où l'homme et la vie sont éliminés, est une pédagogie sans l'éducation et sans l'enfant. Elle est étrangère à la vie et par conséquent anti-scientifique.

2^o Pédagogie psychologique. *Un second préjugé est que la pédagogie est un enfant de la psychologie.*

Depuis Herbart nous sommes imbus de l'idée que la pédagogie n'est qu'une « psychologie appliquée à l'éducation ». Tous nos livres sont pénétrés de cette conception ; notre pédagogie est placée dans les cadres de la psychologie. Ainsi la pédagogie devient une annexe à la psycho-

logie ; elle se trouve entièrement en dehors de son domaine propre ; elle se réduit à une série de « conséquences pédagogiques » qui suivent chaque chapitre de la psychologie.

Il ne s'agit nullement ici de l'importance de la psychologie comme science auxiliaire, mais plutôt de la conception moderne qui fait de la psychologie la science suprême, dont la pédagogie forme un secteur.

Il y a lieu de faire remarquer que cette conception de la psychologie, comme étant la science-mère de toute la vie culturelle, est à présent et dans tous les domaines, reconnue comme une erreur, et que la pédagogie est le seul domaine où le psychologisme tient encore « le haut du pavé ». Le psychologisme est-il une erreur, le « psychologisme pédagogique » l'est *à fortiori*, car l'éducation s'adresse à tout l'homme et à la totalité de ses activités.

Puisque l'éthique, l'esthétique, la religion, la logique ne sont pas réductibles à la psychologie, alors l'éducation et la formation éthique, esthétique, religieuse et logique ne peuvent être réduites à de simples émanations de la vie psychique. La connaissance du sujet — la psychologie de l'enfant — est naturellement une condition préalable de tout travail éducatif, mais elle n'est qu'une condition préalable. Le travail éducatif proprement dit ne commence que lorsque l'éducateur et le professeur élèvent l'enfant au-dessus de sa donnée psychologique, lorsqu'ils libèrent la vie de l'âme et mettent le jeune homme en contact avec ce qui est plus mûr, plus vaste, plus profond, plus réel, plus vrai, plus beau, plus noble que les produits de sa vie psychique individuelle, spontanée et naturelle. Education, c'est adaptation à la nature de l'enfant, elle présente partant un côté psychologique ; mais éducation est tout autant adaptation à la culture et à la civilisation et présente donc un côté culturel.

L'essence de la culture et de la civilisation gît dans des normes de vie, dans des valeurs de l'esprit, dans des idéals de conduite qu'un individu déterminé ne crée pas, mais qu'il trouva existant.

Le culte unilatéral de la psychologie, tel qu'on le trouve p. ex. dans le pédo-centrisme (l'enfant, centre de tout) aboutit à l'élimination de l'essence, de la raison d'être même de l'éducation. Faire de l'enfant la norme de toute l'éducation et de toute l'instruction, comme l'exige le psychologisme pédagogique revient à méconnaître la nature même de l'éducation.

La psychologie est une science de faits ; elle parle un langage indicatif ; la pédagogie, au contraire, est une science de normes ; elle parle à l'impératif.

D'autre part, il n'existe pas de « psychologie » ; il y a des « psychologies » comme le remarque W. Stern (1). La psychologie, au lieu d'être la science-mère, comme le prétend le psychologisme, est un produit de la philosophie de la vie. Elle se place donc au même rang que la pédagogie.

3^o Pédagogie empirique. *Troisième préjugé : les doctrines pédagogiques sont issues de la pratique de l'instruction et de l'éducation.*

Combien n'y en a-t-il pas parmi nous, qui croient que tous les pédagogues ont été des hommes blanchis dans la carrière de l'enseignement, ont été des hommes d'école, doués d'une longue expérience, ayant obtenu des résultats superbes et formé une légion de brillants élèves, et qui ont ensuite consigné dans des écrits les fruits de leur travail et de leur savoir, et cela au grand profit des générations futures !

Il est de fait qu'à son début, la théorie pédagogique était intimement liée à la pratique ; et il reste acquis que la valeur d'une doctrine dépend, pour une large part, de l'élément « expérience » qu'elle renferme. Et dans ce sens, il est parfaitement vrai que sans la pratique la théorie reste vaine, tout comme la pratique sans la théorie est aveugle.

Toutefois l'histoire des pédagogues nous révèle également d'autres mobiles qui ont poussé à l'élaboration des doctrines pédagogiques. Spencer et Comte s'écrivaient qu'ils avaient peuplé les bibliothèques de leur doctrine positiviste et naturaliste de la vie, mais que l'éducation de la jeunesse se faisait encore en dehors de l'esprit de leur théorie et même contre cet esprit.

En conséquence ils se proposèrent de publier une doctrine de l'éducation. Comte en resta à un simple projet ; Spencer passa à la réalisation, mais sa doctrine n'était que l'interprétation pédagogique de sa philosophie de la vie. Spencer devint réformateur pédagogique parce qu'il voulait être philosophe réformateur. Il en fut de même de Fichte : il devint pédagogue non pas tant par amour de l'école, de l'éducation, de la jeunesse, mais par amour de son idéal nationaliste.

4^o Pédagogie technique. *Autre préjugé : dans la technique didactique et pédagogique se trouve l'essence de toute doctrine de l'éducation.*

Méthode, conseils, programme, organisation scolaire constituent l'essentiel. Nous sommes devenus à tel point méthodo-

(1) Dans l'introduction de « *Die Psychologie und der Personalismus* », Barth, 1917, Leipzig.

logistes et techniciens, que nous mesurons toute pédagogie à l'aune de la méthodologie, dont nous la croyons issue. Or, il est de fait que toute méthodologie est secondaire, comparée à l'idéal éducatif et formateur proposé. La direction, le but, les idéals constituent la chose capitale : de là jaillit l'esprit qui anime l'école ; là gît l'inspiration qui dirige le « maître dans sa classe ».

« Dis-moi ce que tu aimes, et je dirai qui tu es » s'applique également à tout théoricien de l'éducation. Indiquez-moi l'idéal de sa formation et de son éducation, et je vous dirai ce qu'embrassent toute sa didactique et toute sa pédagogie, et ce qu'elles valent. La méthode, l'organisation, le programme, etc., sont secondaires comparés à ce levier intérieur qui soulève toute l'œuvre. Dans l'idéal éducatif se trouve le nœud vital de tout système pédagogique, or l'idéal éducatif et formateur a sa source dans la conception de la vie : tel idéal de la vie, tel idéal formateur !

L'école ne possède pas de mouvement propre ; la méthode n'est pas quelque chose de substantiel et autonome ; le pédagogue vit du penseur en lui, ou du penseur à côté de lui ou du penseur qui l'a devancé ; l'école, la pédagogie dans leur totalité sont portées par des conceptions de la vie ; leur artère vitale se trouve dans leur idéal de vie et de formation.

Comparez les universités de Cambridge, de Paris, de Berlin ; l'école moyenne et primaire d'Angleterre, de France et d'Allemagne.

Compare-t-on simplement les programmes, les horaires, les règlements, les méthodes, les branches d'enseignement, les organisations, on apprendra peu de chose, on ne remarquera guère de différences. Il s'agira d'un peu plus ou d'un peu moins. Pourquoi ? L'essentiel restait hors de compte : l'Anglais, le Français, l'Allemand qui se trouve devant sa classe fut perdu de vue : c'est le maître qui fait l'école et non le programme. Et le maître fait l'école parce que l'éducation et l'instruction sont essentiellement un processus vital, parce que c'est par l'esprit du maître, par son âme, que se transmet à son petit peuple l'esprit et l'âme de la philosophie de la vie. Laissant de côté la mentalité, la conception philosophique du maître, on n'étudie que le mécanisme extérieur de l'école ; seul celui qui étudie le « maître » qui professe et éduque, comprend l'esprit de l'éducation et de l'instruction que ce « maître » distribue. En pédagogie surtout la lettre tue, tandis que l'esprit vérifie.

Abordons à présent les faits, et en premier lieu ceux que nous offre l'histoire de l'éducation.

3. La loi ⁽¹⁾ fondamentale dans l'Histoire.

Tel idéal de la culture, *Pour sa culture, pour la caractéristique*
 tel idéal formateur *de son esprit, l'éducation d'un peuple est*
 et éducatif. *aussi typique que son langage, sa littérature,*
 ses mœurs, sa religion, son droit, son activité
scientifique. L'éducation est partout fonction de la vie culturelle.

On pourrait aller jusqu'à prétendre que dans son « éducation » un peuple dévoile son esprit sous une forme condensée. En effet, l'instruction et l'éducation d'un peuple sont les facteurs du renouvellement de sa vie intellectuelle, morale et religieuse, de sa renaissance spirituelle, de la transmission de son capital de biens idéaux. Non seulement son capital spirituel est transmis aux jeunes générations, mais tout l'idéal de la culture, les normes de la vie d'un peuple se trouvent condensés dans son idéal de la formation et de l'éducation. Dans ce sens le terme « éducation » est le plus important du dictionnaire et le mot radical de la vie culturelle. Dans l'éducation, plus que dans n'importe quel autre domaine de la culture, se trouve le sceau de l'esprit d'un peuple. Sa vie porte-t-elle une forte empreinte esthétique, politique, religieuse, scientifique, technique, morale, sociale, économique, il en sera de même de son système d'éducation et d'instruction.

Tel l'idéal de la culture, tel l'idéal de la formation et de l'éducation.

Même chez les peuples primitifs, l'éducation se trouve déjà sous le signe de leur culture. Des peuples primitifs ne sont pas sans culture, comme on le prétendait autrefois : ils possèdent un minimum de culture (Wundt). Le germe en est transmis par l'éducation. Les « cérémonies d'initiation de la jeunesse » sont typiques à cet égard. Par elles se fait l'initiation de la jeunesse aux mystères de la conception de la vie. Des vérités, des valeurs, des idéals, des normes morales, où est ancrée, pour un peuple, toute l'existence, sont, par ces cérémonies, transmis à la jeunesse. Plus on étudie ces faits, plus on constate, que chez les peuples primitifs également, l'homme est homme, et que chez eux aussi l'éducation est « humaine », c'est-à-dire liée intimement au produit le plus élevé de la vie pensante, c'est-à-dire à la philosophie de la vie (2). Pourquoi distinguons-nous divers systèmes d'éducation selon les divers peuples de l'Orient ? Pourquoi parlons-nous de l'éducation des peuples de l'Inde, de l'Egypte, de la Babylonie, de la Chine ? Il se peut que nous le faisons à la suite de notre conception courante de l'éducation, parce que nous

(1) Enoncée p. 3

(2) Cfz. Schmidt : « *Jugendseele* », *Dokumente der Religion*, Paderborn, Schönigh, 1923.

nous trouvons en présence de pratiques variées d'instruction et d'éducation, mais au fond, nous avons suivi l'inspiration du « bon sens » et remarqué pratiquement que ces divers cycles de culture et ces diverses conceptions de la vie, engendraient naturellement d'autres idéals éducatifs et formateurs.

Les Israélites font exception en Orient, en raison de leur monothéisme.

Chez les Grecs, le poète est le père de la philosophie de la vie. Le « côté esthétique » est prédominant et même la moralité est célébrée en raison de son harmonie et de sa beauté. La personnalité pleine de vie, libre, harmonique, belle est l'idéal de l'éducation grecque.

Tout comme la pratique de l'éducation chez les Grecs, ainsi les diverses doctrines de l'éducation sont incompréhensibles sans les philosophies de la vie dont elles sont issues. Socrate pédagogue est incompréhensible sans Socrate moraliste. L'idéalisme de Platon est la terre nourricière du système idéaliste de l'éducation qu'il développe dans sa « République ». Il en est de même d'Aristote. La direction réaliste de sa pensée est l'atmosphère où s'est développée sa pédagogie.

Le peuple Romain est le peuple du droit, de l'Etat, de la langue. Le jurisconsulte, l'homme d'Etat, l'orateur et l'écrivain dans le sens de Cicéron, tel est l'idéal d'un homme cultivé. Cet idéal de la formation est le mobile capital de toute l'éducation chez les Romains. En faisant abstraction de cet esprit, on n'analyse que le corps inanimé de l'institution scolaire chez les Romains ; c'est de leur philosophie de la vie qu'est issu leur système éducatif.

Le Christianisme est l'événement le plus considérable dans l'histoire de la pédagogie, non pas parce qu'il a directement révolutionné cette science, mais parce qu'il a provoqué la plus grande « transvaluation des valeurs morales » et partant des « valeurs pédagogiques » dont l'histoire fasse mention. « Le Christ, l'Homme-Dieu » est l'homme nouveau, le nouvel idéal ; et un nouveau principe de vie ayant paru, il devait inévitablement en résulter un nouvel idéal éducatif.

Dans la Patristique, et surtout chez St-Augustin il convient d'étudier non-seulement les livres et les pages qui s'occupent directement de la pratique pédagogique : toute la conception de la vie chez St-Augustin est une pédagogie.

Un ouvrage comme celui du Dr Landsberg « *Die Welt des Mittelalters und wir* » est la meilleure introduction à l'étude de la pédagogie du Moyen âge. Si nous ne saisissons d'abord cet esprit dont dérivent toutes les institutions et organisations, nous restons à la surface et nous ne

« tenons que les parties sans le lien qui unit le tout ». Les gildes, les universités, la chevalerie sont des organes de l'organisme culturel du Moyen âge ; et c'est comme tels qu'ils doivent être étudiés et compris.

La structure intellectuelle du mouvement de la Renaissance est le sous-sol de l'institution éducatrice et formatrice de cette époque. Un nouveau type humain se montra à l'horizon et de là un nouveau type de formation. La vie fut révolutionnée et transvaluée, et l'interprétation pédagogique de ce fait est devenue la pédagogie de la Renaissance. De même « l'homme du siècle philosophique » est l'âme de la « pédagogie de ce siècle ». Sans la compréhension de ce fait, on peut considérer l'édifice de l'extérieur, mais non y pénétrer.

4. La loi fondamentale ⁽¹⁾ dans la Pédagogie moderne.

Tout le courant philosophique moderne est à la base du mouvement pédagogique.

Autant de directions de vie, autant de directions pédagogiques. Arrêtons-nous un instant devant ce fait : le sujet en vaut la peine.

1^o Le Naturalisme. Voici d'abord la conception naturaliste de la vie avec son exaltation de la nature comme fondement de l'homme et de la vie. L'homme est avant tout un produit de la nature ; il l'est essentiellement ; le côté spirituel chez lui est chose accessoire. Ainsi l'homme et tous les domaines de l'esprit sont placés sous le contrôle de la nature et de ses lois. Connaître la nature est la seule voie pour arriver à la connaissance de l'homme, car il est issu de la nature par évolution. La science de la nature — et surtout la biologie — devient la science par excellence, laquelle, quand elle étudie l'homme, doit réduire tout ce qui est spécifiquement humain aux racines qui en sont la source. Ainsi toute l'essence du naturalisme se trouve dans la réduction du supérieur à l'inférieur, de l'esprit à la nature, de l'âme au corps, de la psychologie à la biologie, de l'homme à l'animal, de la vie pensante au cerveau, du psychologique au physiologique, de l'animé à l'inanimé, de la finalité au mécanique, de la religion à la mythologie, de la philosophie à la science de la nature, de l'art à l'imitation de la nature, de la culture à la nature.

Il se produit une véritable révolution dans la conception de l'homme ainsi que dans les valeurs humaines de vie et dans les domaines de la

(1) Enoncée p. 3

culture. Pour cette raison, l'éducation et la pédagogie doivent être complètement transformées. La nature ayant pétri l'homme, elle devient la grande éducatrice. « Laissez faire la nature » ; l'esprit est chose accessoire et doit céder la place à la nature, ou du moins en devenir le serviteur. Formation supérieure de l'intelligence devient formation scientifique. La vie, l'existence comme individu, comme race, comme peuple, comme humanité est la plus haute valeur de vie. La moralité y est subordonnée. Le maintien, l'affermissement, l'embellissement, la conservation de la vie : telle est la loi suprême. La vie est la norme générale. Il en résulte que la pédagogie doit être citée devant le tribunal suprême des sciences naturelles et de la biologie.

La véritable pédagogie scientifique est la pédagogie biologique. Une pédagogie philosophique, idéaliste est préscientifique. De même que l'homme et la culture, l'éducation est réduite à la nature. Il est très facile d'énoncer les principes du naturalisme et d'en déduire les applications pédagogiques. On s'apercevra immédiatement que l'on se trouve en présence du système de Spencer : il n'en peut être autrement, car c'est la voie suivie par Spencer lui-même.

2° Le Socialisme. Un second courant est celui du socialisme qui montre l'importance capitale de la communauté.

L'homme est essentiellement un être social ; supprimez la communauté et il devient un animal. Tout ce qui est spécifiquement humain a sa source dans la communauté. Enlevez le tronc social de la communauté et vous coupez l'artère vitale de l'homme. La communauté devient ici la grande réalité et par voie de conséquence, la sociologie est la science suprême. Devant la sociologie devront se justifier l'homme ainsi que tous les domaines qui l'intéressent : la socialité est l'âme de l'homme et l'âme de toute la culture. Pour cette raison également, la religion, la philosophie, l'art, l'éthique, l'esthétique, la psychologie, l'histoire sont soumises au contrôle de la sociologie.

Ici également se produit la transvaluation de toutes les valeurs : le « social » constitue l'essence de l'homme et en même temps la valeur suprême.

Ce qui favorise la socialité est bien ; ce qui nuit à la socialité est mal. S'il existe une pédagogie, elle doit être orientée vers la sociologie pour avoir valeur scientifique, car seule la sociologie possède le monopole de science. La pédagogie sera pédagogie sociale ou elle ne sera pas. L'éducation ne se meut point autour de l'individu : son pivot gît dans la communauté. Celle-ci est la grande éducatrice. Le problème pédago-

gique est un problème social : la réforme sociale est la grande réforme pédagogique. Tous les éléments pédagogiques doivent être considérés et appréciés du point de vue social, qui est seul réel. Toute l'éducation existe pour et par la communauté.

A ces principes se rattachent les systèmes de Dewey en Amérique ; de Van Wyneken, Kerschensteiner et Natorp, en Allemagne ; de Durkheim en France. Sans étude de la philosophie de la vie, on considère également ces systèmes de l'extérieur ; on ne peut les comprendre pleinement, et saisir leur développement que si on les suit dans leur genèse.

3° Le Nationalisme et le Politisme. Nous ne pouvons passer sous silence le nationalisme et le politisme qui mettent la Nation et l'Etat à l'avant-plan de la vie. Celle-ci, comme la culture, se déroule sur la scène de la Nation et de l'Etat. En eux se concentrent tous les intérêts humains ; ils constituent l'idéal souverain. L'homme est avant tout enfant de son peuple, de son Etat. Sa qualité de « citoyen » constitue tout son être. Le civisme ou patriotisme est la première vertu, dont dérivent toutes les autres. « L'élément national » et « l'élément politique » sont la charpente de la vie. Tous les domaines doivent être placés sous ce signe.

On pourrait citer ici l'exemple de « l'Allemagne » et le système de Fichte. Elever les « Allemands » était la fin suprême de l'éducation. Sans la conscience de cet esprit sur le terrain pédagogique, on reste ignorant de l'éducation allemande, non pas telle qu'elle est exposée dans les livres, mais telle qu'elle a été en réalité. C'est dans les principes du nationalisme et du politisme que se trouvent les impondérables de la pédagogie allemande. Herbart et Pestalozzi ont collaboré aux méthodes, aux programmes, à l'organisation, au mécanisme de l'institution scolaire allemande, mais « l'Allemand » qui éduquait et professait était pénétré de l'esprit de Fichte bien plus que de l'esprit de n'importe quel traité de méthodologie ou de pédagogie.

Il en résulte derechef que, pour la hiérarchie des pédagogues il est de toute nécessité de considérer la pédagogie du point de vue de la philosophie de la vie.

4° L'Individualisme. Le fond de la mentalité moderne se trouve dans l'individualisme. En opposition avec le socialisme et le nationalisme, l'individualisme prône toujours les droits,

la liberté, l'autonomie, l'irréductibilité de l'individu comme étant les sources suprêmes de la vie. Chaque homme se forge sa propre vie ; confiance en soi, autonomie, penser et agir par soi-même : voilà l'âme de tout progrès. L'individu libre, créateur, indépendant et fort, est l'Atlas portant sur ses épaules l'univers entier de la vie de l'esprit.

L'individu est la source de tout. De l'épanouissement plein et libre de l'âme est née toute grandeur. « Restez fidèle à vous-même, telle est la loi souveraine de la vie », écrit Emerson. « L'autonomie » est la caractéristique de l'homme. De sa propre vie psychique l'homme a extrait toute la culture : religion, morale, sont des créations de l'homme. Il en est de même du vrai, du bien, du beau. « Tout ce qui contrarie la confiance en la personnalité est un mal » : la tradition, l'autorité, la communauté, la famille, l'Etat, l'Eglise sont secondaires ; la primauté appartient à l'individu.

Nous devons distinguer :

- a) l'individualisme religieux de Luther, qui renvoya l'individu à ses propres forces en matière de Foi, et mit à l'arrière-plan toute médiation entre l'homme et Dieu ;
- b) l'individualisme romantique de Rousseau ;
- c) l'individualisme critique de Kant ;
- d) l'individualisme amoral de Nietzsche, Ellen Key, Emerson et autres.

5° L'Intellectualisme. La vie intellectuelle constitue tout l'homme ou du moins sa plus haute valeur : telle est l'âme des doctrines du siècle philosophique.

De ce point de vue doivent être étudiés :

- a) Descartes, le père de l'intellectualisme Français avec son aphorisme : « Je pense, donc je suis » ;
- b) Hegel et Herbart en Allemagne.

6° Le Volontarisme. On désigne parfois ce mouvement sous le nom de *pragmatisme* ou d'*activisme*.

L'homme n'est pas en premier lieu un être pensant, comme l'enseigne l'intellectualisme ; il est avant tout un être agissant, voulant, vivant, créant, se développant et s'épanouissant. Sous ce rapport on peut étudier Schopenhauer en Allemagne, Bergson en France, James en Amérique. Le mouvement en faveur de « l'école active » se trouve en germe dans cette doctrine.

7° Monisme et Théïsme. Trois grandes réalités se trouvent en présence l'une de l'autre : Dieu, l'homme et la nature. Le problème cosmique s'énonce : Quels sont les rapports mutuels de ces trois réalités ! Le Monisme répond : elles ne constituent qu'un seul être. Le Théïsme lui, considère Dieu comme personnalité en dehors de l'homme et du monde, comme créateur de l'un et de l'autre.

Nous rencontrons ici le grand problème cosmique, et également le grand problème pédagogique. Nombre de pédagogues contemporains sont monistes : tels Stanley Hall, Stern, Delvové, Durkheim et autres. Contre eux, il importe de défendre la conception théiste du monde et de la vie, qui reconnaît en Dieu le Créateur et le Souverain maître, et le considère comme l'Idéal, le centre de toute éducation et formation.

8° Le Catholicisme. Vis-à-vis de tous ces mouvements philosophiques modernes se dresse la Catholicisme comme dépositaire de la Vérité. C'est le problème que nous traiterons plus loin.

Les considérations qui précèdent montrent que les combats décisifs de la pédagogie se livrent en dehors de son domaine technique, notamment sur celui de la conception du monde et de la vie, à laquelle se rattache l'éducation parce qu'elle est en première instance, une œuvre essentiellement morale, intéressant l'homme dans sa totalité.

5. La loi fondamentale dans la Pédagogie contemporaine.

La connexion entre la philosophie de la vie et la doctrine de l'éducation est la pensée fondamentale qui se fait jour partout dans les courants pédagogiques contemporains.

On peut prétendre avec raison que, si l'on peut constater de nos jours un revirement dans les idées, il faut en chercher la cause dans le fait que, plus que jamais, on considère très justement, la pédagogie comme une science morale, et que, par conséquent, elle est et doit rester en connexion intime avec la mère des sciences de l'esprit, c'est-à-dire la philosophie et surtout avec ce qui en constitue l'essence : la conception de la vie.

Il serait intéressant de montrer en détail comment la littérature pédagogique se cristallise autour de ce thème. Dans un avenir prochain

on signalera ce fait comme un événement capital. Nous devons nous borner à signaler ici quelques représentants de ce mouvement.

John Dewey est certainement à la tête du mouvement pédagogique en Amérique. Il incarne pour ainsi dire cette idée, caractéristique pour toute sa doctrine, que « science de l'éducation et philosophie de la vie sont identiques » (1).

« La pédagogie est le laboratoire où les diverses philosophies de la vie sont concrétisées et mises à l'épreuve... »

Il est suggestif que la philosophie Européenne prit naissance sous la pression directe de problèmes éducatifs...

La définition la plus profonde qu'on puisse donner de la philosophie est celle-ci : elle est la doctrine de l'éducation dans ses traits les plus généraux (2). »

Le pragmatisme de Dewey était essentiellement contraint, non-seulement à placer « l'éducation » au centre de l'intérêt, mais à réduire la philosophie de la vie à la doctrine de l'éducation.

On trouve la même idée chez Stanley Hall :

« Le Pragmatisme n'est rien autre que la pédagogie qui fait valoir sa souveraineté dans tous les domaines de la culture (3). »

La seule philosophie ou psychologie véritable, mûre ou complète est celle qui vise l'éducation (4). »

Prof. Bode, dont l'ouvrage « *Modern Educational Theories* » est très apprécié, écrit :

« Il est actuellement beaucoup question de la pédagogie comme science, mais la pédagogie comme science n'occupe de place importante que si elle s'appuie sur un programme social ou sur une philosophie de l'éducation... (p. 345). »

Sans une philosophie complète de la vie, toutes les recherches soi-disant scientifiques sur l'instruction et l'éducation seront simplement du ballast (p. 92). Nous devons pratiquer la philosophie de l'éducation si nous ne voulons pas sombrer sous une masse de détails, et si l'éducation veut maintenir son idéal... (p. 43).

Ce qui importe le plus à l'éducateur, c'est sa Vision Sociale (p. 241). »

Tout son ouvrage est une critique des théories modernes en raison de leur manque de principes fondamentaux, et un plaidoyer en faveur d'une pédagogie philosophique. Cette même pensée fondamentale constitue l'âme de l'ouvrage du Prof. Finney « *A Sociological Philosophy of Education* ».

(1) J. DEWEY dans son art. « *Philosophy of Education* » dans MONROE : *Cyclopedia of Education*.

(2) Id. *Democracy and Education*, p. 384-86.

(3) STANLEY HALL : *Educational Problems*, I, p. 200.

(4) Id. id. II, p. 601.

« Une nouvelle philosophie de la vie est le besoin le plus pressant de notre pédagogie (p. 12).

Dans la technique du travail scolaire dont on *peut mesurer* les fruits, nous avons certes réalisé des progrès. Mais pour les fruits moins tangibles, qui, pour toutes les intelligences saines, sont de loin la partie la plus importante de l'enseignement, la situation n'est pas aussi favorable. Cependant sans ces « impondérables », l'éducation et l'instruction sont des avortons (p. 550).

Notre doctrine de l'éducation doit en tout premier lieu s'appuyer sur une philosophie de la vie (p. 73).

La tâche la plus importante de l'éducation et de l'instruction : — celle d'inspirer et de former la jeunesse, — ne peut-être achevée par notre soi-disant *pédagogie scientifique*, mais uniquement par une *pédagogie philosophique* (p. 24). »

En Angleterre il a été publié toute une série d'ouvrages parlant dans le même sens. Un essai de synthétisation en fut tenté dernièrement par le Prof. Rusk dans « *Philosophical Bases of Education* » dont le leit-motiv peut s'énoncer :

« Il n'est peut-être pas de travailleur dont la pratique soit sous l'influence de la conception de la vie autant que celle de l'instituteur ; celui-ci doit par conséquent recevoir une formation philosophique adaptée à sa tâche (p. 23). »

Au frontispice de son étude sur « *L'apprentissage de l'Art d'Ecrire* », J. Payot place cette considération :

« Nous ne pouvons résoudre, même dans les détails, les problèmes d'éducation, que si nous savons où nous allons et où nous devons conduire nos élèves. Choisir ou corriger le devoir le plus modeste suppose résolues les questions les plus hautes (1). »

Nous signalons plus loin les principales productions allemandes sur ce sujet.

Krieck surtout s'est prononcé pour une « Philosophie de l'éducation » qui, dans le sens de Dewey, réduit la philosophie de la vie à une doctrine de l'éducation. On pourrait d'ailleurs énumérer toute une série d'auteurs et d'ouvrages. Caractéristique est, sous ce rapport, la pensée suivante de Landsberg, qui montre combien le tréfonds de la pédagogie et l'importance de la philosophie occupent à présent, la première place.

« Par l'enseignement et par l'exercice les grands philosophes de tous les siècles et de tous les peuples, s'évertuent à ouvrir graduellement l'esprit de leurs meilleurs disciples et à leur inculquer de nouvelles conceptions. *Tel est leur but ; leur but n'est pas d'augmenter le trésor des vérités découvertes.* Il s'agissait pour eux d'*hommes vivants*... Les idéals abstraits, souverainement illusoires de la philosophie moderne, auraient fait rire Platon. Augustin, Thomas (d'Aquin) et Ruisbroeck les auraient combattus comme des tentatives d'arracher la philosophie de sa connexion religieuse avec la vie culturelle. *Platon n'avait pas tant à cœur d'enseigner qu'il y avait des « Idées », mais ce qui lui tenait à cœur, c'était de rendre les Idées intuitives à tels et tels de ses élèves...*

Quelqu'un peut, comme Schopenhauer, vivre dans l'isolement et cependant être professeur ; un autre n'est pas professeur, bien que pendant cinquante ans, il professe et enseigne (1). »

Cette déclaration est significative pour l'Allemagne, où on pratiquait d'une façon aussi exclusive, une philosophie de professeurs, académique, livresque, étrangère à l'homme et à la vie. Sous l'influence de la philosophie contemporaine de la vie, on en est venu à la saine conception que, plus la philosophie est en contact avec l'homme concret et tient compte des situations concrètes, plus elle deviendra philosophie véritable et véritable philosophie de la vie. Il saute aux yeux que ce correctif « contact avec la vie et avec l'homme concret » signifie, pour une grande part, que la philosophie deviendra plus pédagogique. Il en est de même de la pédagogie académique allemande. Ici également il y avait jadis beaucoup de pédagogie de professeurs, de science de cabinet, de savoir livresque, de matière à examens. Plus la pédagogie se mettra en contact avec l'homme concret, avec les problèmes sociaux, avec les nécessités de la culture, plus elle sera considérée, non comme une science d'école, mais comme un domaine de la culture, et elle deviendra, par là, d'autant plus « philosophique ».

Il s'agit pour nous de mettre ces idées nouvelles en lumière.

Il nous est impossible de déterminer ici exactement les limites entre la « philosophie et la pédagogie », entre « le philosophe et le pédagogue ». Nous voulons simplement faire remarquer ceci : le défaut d'autrefois consistait à ne pas remarquer de lien ou du moins à ne pas faire ressortir la connexion entre la philosophie et la pédagogie.

A présent il est clair comme le jour qu'une connexion existe entre les deux domaines, et nous voulons faire de cette connexion le principe fondamental de notre pédagogie. Mais à cette fin il n'est pas nécessaire de vouloir, avec Dewey et Krieck, réduire la philosophie à la pédagogie ou vice-versa. Ce serait mêler deux domaines autonomes.

La philosophie est une chose ; la pédagogie est autre chose. Chacune de ces deux sciences a son objet et son point de vue propres. Ce sont deux domaines distincts de la culture. Mais dans l'homme concret, dans la culture concrète elles forment une « unité de structure » parce que l'une et l'autre plus que tout autre spécialité, se rapportent à l'homme, construisent et présupposent la totalité, l'unité et la synthèse de culture et vie.

(1) LANDSBERG : *Die Welt des Mittelalters und Wir*, S. 68-69.

« La pédagogie et la philosophie, écrit avec raison le Prof. Litt, présentent ce caractère commun, que, contrairement à tous les domaines spéciaux, elles étudient, non pas un seul secteur de la réalité ou de l'âme, mais cherchent en quelque sorte à embrasser la *totalité* de la réalité et de l'âme (1). »

6. Pourquoi la Philosophie et la Pédagogie sont-elles en connexion.

Nous avons qualifié « d'organique » le lien qui les unit ; en effet, la pédagogie sans la philosophie de la vie est aveugle, et la philosophie de la vie sans la pédagogie est vaine.

Pour cette raison, pédagogie et philosophie de la vie sont réunies par des fils nombreux. Nous en indiquerons quelques-uns.

1^o Liens naturels. Les liens naturels doivent avoir des racines plus profondes que la vie consciente. Ils sont si profondément humains qu'ils doivent être ancrés dans les *instincts*. Ces liens sont en connexion avec l'instinct de conservation, de survivance, d'éternisation de nos idéals. « Les enfants, dit Aristote, sont en quelque sorte le prolongement des parents. » « Nous devons élever des enfants, dit Platon, pour transmettre le flambeau de la vie à la postérité. »

Ainsi l'élevage et l'éducation des enfants sont, par la nature même, mis en connexion avec la vie supérieure de l'esprit, avec les idéals, les normes culturelles de la génération adulte. Education n'est pas : naissance physique, mais naissance « spirituelle », transmission, non seulement de connaissances, de savoir, mais de biens idéaux, d'idéals de vie ; tradition de vérités de la Foi, de normes, de commandements et de prohibitions, d'institutions, de droits et de devoirs ; en un mot : éducation c'est propagation spirituelle de l'espèce humaine et par conséquent propagation de la conception de la vie et de la culture humaine.

L'homme possède un instinct de tradition, non seulement pour penser et agir comme ses devanciers, mais également pour se propager, et également pour propager sa propre vie spirituelle, sa propre philosophie de la vie. Consciencieusement ou non il considère sa propre conception de la vie comme la vérité suprême, et, de même qu'il travaille et peine pour transmettre à ses enfants des biens matériels, il s'efforce d'éclairer et de diriger leur esprit par les vérités et les normes de sa propre philosophie de la vie.

(1) TH. LITT : *Philosophie und Bildungsideal*, S. 10.

2° Liens logiques. Pédagogie et philosophie de la vie sont unies par des liens « *logiques* ». Dès que l'on s'est aperçu de ce que le centre du système éducatif se trouve dans l'idéal éducatif, on conclut immédiatement au lien logique qui unit l'idéal éducatif à l'idéal de vie.

3° Lien historique. Nous avons suffisamment fait connaître le lien « *historique* », par le coup d'œil jeté sur l'histoire de la pédagogie.

4° Lien social. Tout ce qui est « *historique* » est en même temps « *social* ». Education est propagation de la communauté et par conséquent maintien de la vie sociale. D'autre part toute vie sociale est basée sur une philosophie de la vie.

5° Lien culturel. Cette connexion de la philosophie de la vie et de la pédagogie est « *culturelle* ». La culture n'est pas uniquement l'ensemble des différents domaines de l'esprit, mais elle comprend l'idéal, la norme qui en est l'âme. Or, à cet idéal de la culture se lie organiquement l'idéal de la formation, car l'éducation embrasse l'essence de la culture.

6° Lien personnel. Cette connexion de la philosophie de la vie et de la pédagogie est une connexion *personnelle*. Elle est basée sur la psychologie de l'homme, de l'individu, de la personnalité humaine. Nul homme ne saurait distribuer de véritable éducation et instruction sans se donner tout entier à un travail éducatif et formateur : son intelligence et son cœur, son savoir et son caractère, sa science et son idéal, sa doctrine et sa direction, sa foi, ses espérances, sa charité. Eliminer l'humanité totale du travail éducatif, c'est le rabaisser, c'est le tuer, c'est lui enlever tout caractère personnel.

7° Lien religieux. Entre la philosophie de la vie et la pédagogie il existe un lien *religieux*. Dans la formation religieuse, l'essence de l'éducation trouve son expression la plus pure ; et qu'est-ce que formation religieuse sinon l'initiation à une conception de la vie que l'homme a reçue d'en-haut ? « Toute vraie morale exerce déjà par elle-même une action pédagogique », écrit Foerster. Et quelle n'est pas l'influence de la vraie religion ? Un dogme comme celui de l'omniprésence de Dieu est une force sans égale pour maintenir

l'homme dans le droit chemin. Le « Dieu me voit » pénètre jusqu'au tréfonds de l'âme et éveille et élève ce qu'il y a de meilleur dans l'homme. Ainsi chaque dogme, chaque commandement, chaque défense possède une signification pour la vie, une signification pédagogique. C'est élevée à cette hauteur, que l'éducation nous montre sa connexion la plus intime avec la philosophie de la vie.

7. Conséquences dérivant de cette connexion.

La connexion entre la philosophie de la vie et la pédagogie est tellement intime qu'il est possible d'en déduire de nombreuses conséquences. Toute une série de faits et d'événements du domaine pédagogique acquièrent, par cette connexion, une signification et un sens.

1^o *La « lutte pour l'enfant »* est en fin de compte un « struggle for life », une lutte pour la vie entre les diverses philosophies de la vie. Un capital spirituel ne peut se conserver dans une glacière ; il réclame qu'on en imprègne l'esprit de la jeunesse. « L'esprit de la jeunesse », et non la bibliothèque, est le véritable conservatoire des biens supérieurs de la vie, de nos plus saintes vérités, de nos plus nobles aspirations, de notre véritable conception de la vie.

L'enfant est la voie unique qui conduit à l'avenir : l'enfant c'est l'humanité de demain ; seule une saine doctrine de la vie est en état d'ennobler les sentiments et les pensées de l'enfant, d'en faire un membre dévoué de la communauté, de former en lui l'homme de devoir.

2^o *Quelle est la raison pour laquelle on cultive actuellement avec tant d'ardeur les études pédagogiques ?* Ce n'est point parce que l'on a fait des constatations étonnantes, que l'on a découvert des vérités et des principes insoupçonnés, que l'on a dévoilé les mystères de la vie psychique de l'enfant et de l'adolescent, que l'on a trouvé des méthodes nouvelles qu'il suffit d'étudier et d'appliquer, pour garantir le succès de l'œuvre éducatrice et formatrice. Au contraire, on peut affirmer sans crainte, que le flot pédagogique qui nous inonde n'est pas étranger au désarroi où se débat la jeunesse, à l'absence de principes fermes, au chaos des doctrines actuelles de la vie. « L'homme contemporain a perdu son adresse », écrit Chesterton. Parce que lui-même erre et se trompe, parce qu'il se sent incapable de se sauver lui-même, voilà pourquoi il s'occupe tant du salut des autres.

3^o L'éducation exige sans aucun doute la collaboration de l'enfant,

mais dans son essence elle est en grande partie l'œuvre de l'éducateur, et elle subit l'influence du milieu et de la culture.

4° Une *pédagogie soi-disant « neutre »* ou bien *n'est pas « neutre »* ou bien *n'est pas « pédagogie »*.

Une pédagogie neutre fait erreur, non pas tant parce que dirigée contre la religion, mais surtout parce que en opposition à la loi même du processus éducatif.

Au reste il n'existe pas de philosophie de la vie sans, comme couronnement, un Absolu. Si les modernes prétendent ignorer le vrai Dieu, par contre ils adorent une idole.

Spencer divinise la Nature ; — Comte, l'Humanité ; — Freud, la Vie sexuelle ; — Dewey et Durkheim, la Société ; — Wyneken, la Communauté scolaire ; — Rousseau, la Liberté ; — Wundt, la Culture ; — Emerson, l'Individu ; — Nietzsche, l'Ueberschensch (Surhomme) ; — Schopenhauer, la Volonté ; — Hegel, l'Intellect ; — Kant, l'Autodétermination morale ; — Hartmann, l'Inconscient.

D'autre part, en raison de la « neutralité » ou de « l'incoloration scientifique » le concept d'éducation est mutilé, avili, déshumanisé, dépersonnalisé à tel point qu'il n'est plus question d'éducation. Eduquer devient : laisser croître, laisser faire ; devient auto-développement, auto-éducation, adaptation à la nature, au milieu, à la vie sociale. Eduquer se réduit simplement à : croissance spontanée, évolution ; à vivre sa vie naturelle. L'éducation devient un processus de la nature, au point d'être en opposition avec la nature même de la véritable éducation.

Combien, parmi nos systèmes pédagogiques modernes, qui méritent le reproche dirigé par Durkheim contre Spencer : Jamais aucun peuple n'a éduqué ses enfants selon vos principes. L'humanité toute entière proteste contre tous ces soi-disant pédagogues qui écrivent de gros volumes sur l'éducation et finissent par déclarer qu'elle est impossible, ou bien qu'il est préférable de n'en pas donner ! A ce propos, le Prof. Litt remarque avec infiniment de raison :

« Une éducation qui, le plus sérieusement du monde, ne ferait que suivre les inclinations et les besoins de l'enfant, répondre à ses questions, satisfaire son instinct d'activité, ne serait, dans ses conséquences, rien moins qu'un retour à la barbarie (1). »

Rousseau offre l'exemple le plus célèbre de la pédagogie *négative* qui ne fait appel qu'au simple « laisser croître » (2). »

(1) TH. LITT : *Führen und Wachsenlassen*. Leipzig, Teubner, 1926. S. 78.

(2) Id., p. 9.

5° Notre « *psychologie pédagogique* » doit être complétée par une « *philosophie pédagogique* ». Pour saisir le « processus éducatif » dans sa racine et son essence, il est nécessaire de l'étudier dans sa connexion avec les courants philosophiques. La critique de la pédagogie moderne doit s'étendre aux erreurs philosophiques.

« Il n'existe pas de méthode pédagogique de quelque importance qui ne soit l'émanation d'une conception philosophique déterminée de la vie », écrit un fin connaisseur des courants contemporains.

Par conséquent, toute critique sérieuse des méthodes pédagogiques doit s'étendre jusqu'aux dernières racines logiques et philosophiques, tandis que d'autre part, la valeur d'une doctrine philosophique peut le plus facilement et le plus sûrement être appréciée et pesée par ses conséquences pédagogiques pratiques (1). »

6° La pédagogie n'appartient pas au domaine des sciences naturelles; elle est, au contraire, une science de l'esprit, une science morale.

7° La faiblesse de la pédagogie moderne a sa source dans le fait qu'elle n'ose aborder le problème de la vie.

8° La *formation pédagogique* des philosophes est tout aussi nécessaire que la *formation philosophique* des pédagogues.

9° La *branche principale* de l'enseignement dans nos écoles normales est « la *pédagogie* » conçue comme nous l'avons indiqué dans les considérations qui précèdent. Non seulement le professionnel (l'instituteur) mais l'homme doit être formé.

La force de la pédagogie catholique est fondée sur le fait que consciemment ou non elle s'est toujours appuyée sur la philosophie catholique de la vie. Au congrès de Malines en 1864, Dupanloup déclara :

« L'Eglise a cela de sublime, qu'à propos d'un petit enfant, elle agit la question de la vérité totale. »

Si la pédagogie contemporaine se trouve sous le signe d'une connexion plus étroite entre la philosophie de la vie et la doctrine de l'éducation, elle se trouve, par ce fait même, sous le signe de la pédagogie catholique. Celle-ci, en effet, est essentiellement philosophie catholique de la vie, et la doctrine catholique de la vie est essentiellement doctrine de l'éducation. Pour elle, *Vérité*, *Voie* et *Vie* ne sont pas seulement unies théoriquement et pratiquement, mais de la façon la plus organique que l'on puisse imaginer, notamment dans l'unité d'une seule et même personnalité : Jésus-Christ.

(1) D^r FR. DELIKAT : *Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung*. Leipzig. Quelle und Meyer, 1928, S. 112.

LITTÉRATURE :

Outre les ouvrages mentionnés dans le vol. I de la « Philosophie pédagogique » nous citons :

ROBERT RUSK : *The Philosophical Bases of Education*. London. Un. of London Press. 1928. — R. L. FINNEY : *A Sociological Philosophy of Education*. Mac Millan. 1928. — H. BODE : *Modern Educational Theories*. Mac Millan. 1927. — JOHN DEWEY : *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Mac Millan. 1926. — CH. PETERS : *Foundations of Educational Sociology*. Mac Millan. 1926. — MAX ETTLINGER : *Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart*. Munster. 1925. — A. MESSER : *Die Philosophische Grundlegung der Pädagogik*. Breslau. 1925. — H. LESER : *Das Pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit*. I Band : Renaissance und Aufklärung ; II Band : Die deutsch-klassische Bildungsideale. München. Oldenbourg. 1926-28. — TH. LITT : *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal*. Leipzig Teubner. 1925. — *Die Erziehung, Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*. Hrgeb. von A. Fisher, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger. Leipzig. Quelle u. Meyer. 1925. — Ensuite les ouvrages de SPRANGER, J. COHN, E. STERN, e. a.

**LES GRANDES LIGNES
DE LA PHILOSOPHIE CATHOLIQUE
DE LA VIE**

Seule l'Eglise a réussi à écarter l'erreur sans sacrifier une parcelle de la vérité, et à ramener à l'unité des choses qui, dans toutes les autres écoles, paraissaient incompatibles.

(NEWMAN : *Dev. of. Ch. D.*, p. 365.)

Ce qui est unilatéral n'est jamais catholique ; tout fanatisme est anti-catholique, même lorsqu'il s'agit des soi-disant sujets les plus catholiques.

(SEIPEL : *Kath. u. Politik*, S. 29.)

Le catholicisme doit former la clef de voûte de notre étude des doctrines modernes de la vie. Nous devons en premier lieu caractériser le catholicisme : c'est là une tâche des plus difficiles, et cette difficulté résulte de la largeur et de la profondeur du sujet que nous devons traiter.

1. La « puissance fondamentale » parmi les philosophies de la vie.

Le catholicisme est le phénomène central dans l'histoire philosophique de l'humanité.

Opinions des penseurs et des poètes sur le catholicisme. Le merveilleux phénomène cosmique que constitue la marche régulière du soleil ne provoque en aucune façon notre étonnement. Il en est de même de cet autre

phénomène grandiose : le catholicisme, qui se présente continuellement devant notre esprit, qui éclaire, vivifie, bénit et élève les sentiments et les aspirations de l'humanité. « *Assueta vilescent* », la banalité est l'ennemie de l'admiration. Pour saisir les phénomènes grandioses de la nature comme des « *divina* », des faits merveilleux, nous devons les considérer avec l'œil du penseur, du poète, du voyant qui les regardent comme un enfant qui les perçoit pour la première fois. Il en est ainsi également du phénomène unique qu'est le catholicisme, le véritable « *divina* », le fait le plus extraordinaire que nous offre l'histoire du monde. Lorsque nous considérons ce fait à travers le prisme des penseurs, des chercheurs et des poètes, alors seulement nos yeux se dessillent, alors nous devenons capables « d'admiration » qui est elle-même, la présupposition de l'intérêt scientifique. La page éloquente que l'historien protestant Macaulay a consacré à la grandeur du catholicisme mérite d'être citée ici :

« Il n'existe pas, et il n'a jamais existé au monde une œuvre de politique humaine plus digne d'études que l'Eglise romaine, dont l'histoire relie les deux grandes ères de la civilisation : l'antiquité et les temps modernes. Il n'y a pas en Europe d'autre institution qui date de ces époques où la fumée des sacrifices montait du Panthéon, où des girafes et des tigres bondissaient dans l'amphithéâtre flavien. Auprès de la lignée des Papes, les dynasties les plus orgueilleuses datent d'hier. Sans une lacune nous pouvons suivre

cette lignée depuis le Pape qui couronna Napoléon au XIX^e siècle jusqu'à celui qui sacra Pepin au VIII^e, et la vénérable dynastie s'étend bien au delà jusqu'à se perdre dans les brumes de la légende...

La république de Venise arrive la première en date, mais elle-même doit être considérée comme récente en comparaison de la Papauté ; et la république de Venise a péri et la Papauté existe toujours. *La Papauté existe toujours, pleine de vie et de force*, tandis que tous les empires, ses contemporains sont depuis longtemps tombés en poussière. L'Eglise catholique envoie encore ses missionnaires jusqu'aux confins du monde et résiste encore aux rois ennemis avec la même force dont elle résista à Attila. Le nombre de ses fidèles est plus considérable que jamais. Ses conquêtes dans le monde moderne l'ont amplement dédommée de ses pertes dans l'ancien. *Elle a assisté à la naissance de tous les gouvernements, de toutes les institutions ecclésiastiques* qui subsistent à présent dans le monde, et nous ne pouvons pas garantir qu'elle ne survivra pas à toutes. Elle était grande et respectée dès avant que le Saxon eût posé le pied dans la Grande-Bretagne, avant que le Franc eût passé le Rhin, alors que l'éloquence grecque florissait encore à Antioche, alors qu'à La Mecque on adorait encore les idoles. Elle existera encore le jour où quelque voyageur d'outre-mer s'assiéra sur une arche brisée du Pont de Londres, au milieu d'un désert pour peindre les ruines de la cathédrale de St-Paul... (1). »

Voilà comment la Papauté apparaît aux yeux de l'historien politique. A l'heure actuelle la parole est à l'histoire comparée des religions. Là également le catholicisme occupe le centre parmi les religions mondiales. L'historien protestant des religions J. Heiler, a consacré un volume au catholicisme. Il écrit :

« Le catholicisme est un phénomène gigantesque dans l'histoire des religions... Il est unique en son genre... Le catholicisme est un *microcosme* qui renferme et reflète tout le macrocosme de l'histoire des religions. Il n'existe pas de meilleure introduction à l'histoire comparée des religions que l'étude approfondie du catholicisme (2).

Déterminer « l'essence du catholicisme » — *l'organisme religieux* le plus formidable et le plus complexe que connaisse l'histoire, est la tâche la plus ardue que l'on puisse imaginer en matière de science des religions (3). »

Dans le même sens Wundt, dans son ouvrage *Mythe und Religion*, appelle le catholicisme « l'encyclopédie de l'histoire des Religions ». Récemment, H. Belloc a résumé la conviction catholique sur l'importance de la philosophie catholique de la vie dans ces paroles significatifs : « L'Europe, c'est l'Eglise, et l'Eglise, c'est l'Europe » (4).

La poétesse allemande, Baronne Gertrud von Le Fort, convertie au catholicisme, vient d'éditer des « *Hymnen an die Kirche* ». Ces psaumes modernes sont non seulement superbes comme visions poétiques, mais également propres à nous faire pénétrer dans l'édifice séculaire de la philosophie catholique de la vie.

(1) MACAULAY : *Essays*, Vol. II.

(2) J. HEILER : *Der Katholizismus*. Seine Idee und seine Erscheinung. München 1923. Einleitung.

(3) Id., p. 596.

(4) *Europe and the Faith*, p. 6.

Voici un de ces psaumes. L'Eglise dit :

« Je porte encore dans mes bras des fleurs de la solitude
 Je porte encore sur mes cheveux de la rosée des vallons de l'aurore de l'humanité ;
 Je possède encore des prières qu'écoutent les champs
 Je sais encore comment on calme les tempêtes et bénit les eaux ;
 Je porte encore dans mon sein les mystères du désert
 Je porte sur la tête la noble toile de penseurs séculaires
 Car je suis *mère de tous les enfants de la terre* :
 Regarde, en moi s'agenouillent des peuples morts depuis longtemps
 J'étais mystérieusement dans les temples de vos dieux
 J'étais cachée dans les proverbes de vos sages.
 J'étais sur les tours de vos astronomes.
 J'étais le *souhait*, la *lumière de tous les siècles*, je suis la *plénitude des siècles*
 Je suis *votre grand Ensemble*, je suis votre *éternel unique*
 Je suis la *voie de toutes vos voies* ; par moi les siècles crient vers l'Eternel (1). »

Dans ce vaste domaine nous devons à présent délimiter exactement le terrain où nous désirons creuser.

2. Délimitation du Problème.

Essai d'une typologie du Catholicisme en regard des philosophies modernes de la vie que nous avons analysées.

La pensée et la vie catholiques. Pour rester dans le cadre de notre « *Philosophie pédagogique* » nous ne devons pas exposer ici le catholicisme dans sa totalité, comme la chose se fait dans nos traités théologiques et nos manuels d'enseignement religieux.

La philosophie catholique, même exposée en son entier, ne nous serait d'aucune utilité. Ce que nous devons tâcher de découvrir, c'est la façon générale de penser renfermée dans la philosophie catholique de la vie ; c'est de caractériser le type de pensée et le type de vie propres au catholicisme en l'opposant aux théories modernes de la pensée et de la vie que nous avons examinées ailleurs (2).

En Allemagne ont paru, dans ces dernières années, une série d'ouvrages qui ont étudié le catholicisme au point de vue que nous venons d'exposer. Les travaux de Adam, Pszywara, Gerardini, Lippert et autres peuvent nous être d'une grande utilité. Nous les signalons dans l'index bibliographique.

Même cette façon d'envisager le problème doit encore rester dans certaines limites. En effet, nous exposons ici le Catholicisme, non pas

(1) Edité en 1924, Theatiner Verlag München.

(2) Conf. Essai de Philosophie pédagogique, Vol. I.

tant pour lui-même, mais comme arrière-plan de la doctrine catholique de l'éducation. A cet effet les lignes principales suffisent. Au surplus, on trouvera chez les penseurs et chez les pédagogues catholiques et dans la doctrine catholique de l'éducation les compléments nécessaires.

3. L'unilatéralisme : défaut capital des philosophies modernes de la vie.

L'exclusivisme est le mal héréditaire dont souffrent toutes les doctrines modernes de la vie : elles ont leur origine dans un concept unilatéral de la réalité, de l'homme et de la vie.

Coup d'œil rétrospectif Il importe de résumer ici notre critique sur notre critique. générale : elle jette en effet une vive lumière sur le contraste de la pensée moderne et de la pensée catholique. Toutes les conceptions modernes de la vie sont ancrées dans un secteur spécial de la réalité; et elles y sont tellement fixées qu'elles ne peuvent que regarder droit devant elles, qu'elles sont impuissantes à se détourner pour examiner d'autres directions. Elles n'ont considéré dans l'homme qu'un seul élément et négligé tout le reste. De la vie, elles n'ont examiné qu'un seul aspect et elles ont obscurci les autres.

Il s'ensuit qu'elles s'attachent toutes à un seul domaine, regardent en une seule direction, pensent en un seul sens, suivent une seule voie et ne jurent que par une seule méthode.

Combien leur concept de la réalité est unilatéral !

Pour le Naturalisme, l'homme est un produit de l'évolution, sans vie propre de l'esprit.

Pour le socialisme il est un animal social sans individualité ; pour le nationalisme et le politisme, il est un exemplaire de sa collectivité nationale, un citoyen de son Etat, sans intérêts personnels, humanitaires et religieux. Pour l'intellectualisme il est un être pensant, sans attributs moraux autonomes du caractère. Pour le volontarisme, il est un être d'instincts, dépourvu de compréhension et d'intérêts vitaux rationnels. Pour le monisme, il est un fragment du grand Tout, un point passager dans le processus cosmique, sans existence propre et sans connexion avec la Personnalité divine.

Combien leur *concept de la vie* est unilatéral ! La vie est-elle plongée dans la nature et délimitée par elle ? Est-elle définie pleinement par les sciences naturelles ? N'a-t-elle d'autre but que de transformer l'homme

en un simple rouage du grand mécanisme de la Nature comme le prétend le Naturalisme? N'a-t-elle aucun fondement spirituel, aucun ressort ni but spécifiquement humains?

Et le concept socialiste? Le centre de gravité de la vie se trouve-t-il dans la « socialité ». Son artère vitale, sa racine et son essence se trouvent-elles dans la communauté? La socialité est-elle la pierre de touche de la vie, le « tout en tout »? La sociologie est-elle la seule et unique science de la vie? Ou, au contraire, la vie ne présente-t-elle pas une trame spéciale, un sens et une finalité personnels? L'Etat et la Nation constituent-ils le seul moteur qui fait marcher la vie, comme le prétendent le politisme et le nationalisme?

L'individualité est-elle, comme l'enseigne l'individualisme, la grande fontaine de Jouvence de la vie? La vie intellectuelle, la science, la recherche, le penser, le progrès intellectuel constituent-ils le pivot de la vie et le levier de son ennoblissement (Intellectualisme)? Ou bien, comme le prétend le volontarisme, le vague instinct de conservation, la tendance instinctive vers l'agir sont-ils les maîtres de la vie? La vie consiste-t-elle dans le Grand Tout cosmique dont les individus ne sont que les cellules (monisme)?

Conséquences. Cet unilatéralisme a engendré les conséquences les plus funestes. Nous nous bornerons à quelques exemples :

1^o Les conceptions modernes de la vie ne répondent ni à la *réalité*, ni à la *nature humaine*, ni à la *vie*.

En n'envisageant qu'un côté des choses, ces conceptions étaient loin de répondre à la réalité malgré leur soi-disant réalisme fanatique ; — de renseigner sur la nature humaine bien que clamant très haut leur humanisme ; — d'éclairer sur les mystères de la vie bien que poussant jusqu'à l'idolâtrie leur culte de la biologie.

2^o Elles sont *abstraites*, *superficielles* et *bornées*. Comme Shylock elles enlèvent une tranche d'un organisme vivant ; résultat : elles se trouvent devant quelque chose d'abstrait, d'exsangue, de mort. Il s'ensuit que leurs doctrines de la vie, très belles dans les livres sont inapplicables à la vie concrète et réelle. La réalité, l'homme, la vie courante protestent contre ces doctrines abstraites et insuffisantes pour résister aux luttes, obstacles et vicissitudes que l'homme rencontre sur sa route.

Unilatéralisme et superficialité marchent toujours de pair. Les modernes s'entendent à proclamer la largeur de vues, la profondeur et la tolérance de leurs doctrines. En fait celles-ci se caractérisent par une

remarquable étroitesse d'esprit, voire par une réelle superficialité : *leur* propre point de vue, *leur* domaine, *leur* méthode, *leur* façon de penser deviennent le pivot autour duquel se meuvent le monde, la vie, bref l'univers entier.

3° Les doctrines modernes contiennent *des vérités*, mais ignorent *la vérité*.

Elles expriment des fragments de vérité, des éléments de la nature humaine, des facteurs de la vie et, par conséquent, certaines vérités sur l'homme et la vie. Mais elles sont impuissantes à créer l'unité parmi ces vérités, à embrasser leur connexion intime, à les organiser. Les vérités qu'elles mettent en lumière sont juxtaposées, plus souvent elles s'opposent l'une à l'autre, ce qu'enseigne l'un est nié par un autre ; on peut dire que chez les modernes, la guerre civile sévit au royaume de la vérité.

4° De leur unilatéralisme, est né leur *extrémisme*. Chaque théorie, considérée en elle-même est l'exposé systématique d'un point de vue exagéré ; elles se meuvent toutes autour d'extrêmes qui partout apparaissent comme des incompatibilités.

5° Elles sont les *esclaves* des *sciences modernes*. Le naturalisme est esclave des sciences naturelles, surtout de la biologie. Toute la culture est concentrée autour de ce secteur spécial ; l'autonomie des divers domaines de la culture est tout bonnement éliminée : tout ce qui concerne l'homme : vie pensante, affective, volitive, morale, religieuse tombe sous l'emprise de la biologie. Ainsi le socialisme est une annexe à la sociologie ou à l'économie politique. L'individualisme réduit tout à la psychologie.

Les modernes sont possédés du démon de la réduction : ils ne savent plus concevoir qu'il existe des domaines culturels différents et que la culture forme un ensemble organique.

6° Elles sont orientées vers la *critique* mais négatives dans leurs *résultats*.

En fait toutes les philosophies modernes de la vie sont nées d'une lutte contre une doctrine antérieure. Elles sont une réaction contre une direction déterminée, une critique d'une manière de voir courante. Ce sont des théories extrêmes qui combattent d'autres théories extrêmes.

Au fond le naturalisme n'est que de l'anti-idéalisme ; l'âme du socialisme gît dans son anti-individualisme ; le nationalisme est une réaction contre le cosmopolitisme. Leur œuvre de démolition est, pour leurs tendances, bien plus caractéristique, que leur œuvre constructive.

Les conceptions modernes de la vie sont nées de « l'esprit de négation » (« *aus den Geist der stets verneint* »).

7° Les modernes ne possèdent pas de *philosophie positive* ni de *conception de la vie* proprement dites.

Ils possèdent des idées, des directions, des manières de voir, des vérités, des philosophèmes, mais non un capital d'idées, une tradition, un système qu'ils cherchent à développer ; ils ne possèdent non plus aucune pierre de touche objective de la vérité, aucune organisation, aucune unité dans le domaine de la vérité. Leurs conceptions sont nées dans des intelligences individuelles : ce que l'une construit, est démoli par une autre. Et ainsi chaque individu en arrive à penser pour soi-même et à se forger sa propre philosophie de la vie.

8° *Les philosophies modernes vivent de ce qu'elles combattent et meurent de ce qu'elles professent.*

Cette dualité entre la doctrine et la vie, entre la théorie et la pratique s'applique à toute philosophie moderne de la vie. Bornons-nous à un seul exemple.

Le naturalisme a vécu de l'âme, de l'esprit de toutes les vertus véritablement humaines : charité, dévouement, respect, piété, enthousiasme pour la science, patience dans les recherches, amour de la vérité, étude scrupuleuse, admiration et zèle pour la culture humaine, bref pour tout ce qui fait l'homme spécifiquement homme. Or le naturalisme a, d'autre part, toujours combattu âprement contre cette vie spirituelle propre à l'homme, dont il utilisait les fruits. Il a coupé la branche sur laquelle il s'appuyait.

D'autre part il est mort de ses propres principes. Son fanatisme de la nature l'a précipité dans l'anti-naturel ; son fanatisme de la science l'a rendu anti-scientifique ; son réalisme fanatique et son positivisme l'ont égaré dans des théories utopiques concernant l'homme et la vie. « *Abyssus abyssum invocat* ». L'un unilatéralisme conduit à un autre.

9° Caractères du *mode de penser moderne*. L'homme moderne est unilatéral dans ses vues ; individualiste dans ses recherches ; critique dans son attitude d'esprit ; subjectiviste dans ses théories ; négatif dans ses résultats pratiques. Une telle mentalité est avant tout une mentalité de chercheur ; elle est peu disposée au penser philosophique proprement dit.

4. L'Universalisme de la philosophie catholique de la vie.

« *Seule l'Eglise a réussi à écarter l'erreur sans sacrifier une parcelle de la vérité et à ramener à l'unité des choses qui, dans toutes les autres écoles paraissaient incompatibles.* » (Newman, Dev. of. Ch. D., p. 365.)

S'il est une caractéristique par laquelle le catholicisme, en tant que philosophie de la vie se distingue réellement, dans sa structure, de la conception moderne, c'est bien cette impulsion qui le porte vers l'universalité, vers l'omnilatéralisme et la totalité, cette tendance vers la synthèse et l'unité. Là se trouve la catholicité, l'universalisme de la conception catholique de la vie. La suite en donnera l'explication et la preuve.

Signification. Nous voudrions d'abord nous expliquer sur la signification et la portée générale de cette caractéristique.

Dans son ouvrage « *Wesen des Katholizismus* », le Prof. Adam distingue une catholicité extrinsèque et intrinsèque. Catholicité extrinsèque signifie : une adaptation au monde entier, à tous les peuples et à toutes les époques.

Pour conquérir le monde, le catholicisme doit posséder la catholicité intrinsèque. Celle-ci repose sur le fait : a) que le catholicisme s'appuie sur la totalité de la Révélation et de la tradition ; b) qu'il embrasse l'homme dans son *entière*té.

C'est ce dernier trait surtout que nous voulons faire ressortir dans cette typologie du catholicisme en face des conceptions modernes de la vie.

La philosophie catholique de la vie est basée sur un concept total de la réalité et de l'homme et de la vie.

Les doctrines modernes, au contraire, considèrent une seule partie de la vie, un seul élément de l'homme, une seule nécessité déterminée d'une époque, un seul domaine de la réalité comme constituant la totalité de la vie et de l'homme, comme la seule nécessité et comme la réalité entière. Par là elles tombent dans l'unilatéralisme qui est la cause fondamentale de toute erreur et la source de toutes les hérésies en matière de philosophie de la vie.

La philosophie catholique de la vie est basée avant tout sur un *concept total de la réalité*. Dans la réalité vivante existe un lien organique entre la nature et l'esprit, l'homme et Dieu, le corps et l'âme, l'individu

et la communauté, la Nation, l'Etat, l'humanité et l'Eglise, l'individu et la personnalité. l'intellect et la vie volitive, la volonté et la rationalité, Dieu et le monde. Cette vision totale sur la réalité totale est une caractéristique de la conception catholique de la vie.

Cette conception organique est également à la base de son *concept universel de l'homme*. L'homme vivant n'est pas seulement animal mais également esprit ; il est l'union substantielle du corps et de l'âme. Il est à la fois individu et être social ; il appartient à la fois à une famille, à un peuple, à un Etat, à une Eglise, à l'humanité et au royaume de Dieu. Il est incorporé dans des liens historiques et sociaux, mais il est en même temps un être individuel, libre, créant, connaissant et tendant, pensant et croyant, sentant et pensant, pensant et agissant, rationnel et irrationnel, éternel et temporel.

De là son *concept universel de la vie*. La vie ne se meut point sur un seul plan, mais sur plusieurs plans qui se soutiennent et s'appuient mutuellement, tout en étant différents de nature.

La vie animale est quelque chose, mais la vie de l'esprit est autre chose. Au fond la religion, l'art, la science, la philosophie, l'économie, la politique se tiennent, tout en différant l'une de l'autre. Il en est de même de la nature et de supranature, de la science et de la Foi, du divin et de l'humain, de l'humain et de l'animalité, du social et du personnel.

Il en va également ainsi de la culture et de la civilisation avec toutes leurs subdivisions.

Le concept catholique de la vie suppose la pluralité et, en même temps l'unité de ces divers domaines et facteurs. Nous y reviendrons plus loin.

Conséquences. Examinons quelques conséquences résultant, pour la conception catholique de la vie, de cette façon d'envisager le problème.

1° La philosophie catholique de la vie est essentiellement *science de la réalité, de la vie et de l'homme*.

Les modernes peuvent avoir cherché et pensé en réalistes dans les domaines infra et extra-humains, mais en matière de problèmes concernant proprement l'homme, seule la philosophie catholique de la vie a subi l'épreuve du feu de l'expérience. Elle a défié le poids de l'histoire, et servi de guide à tous les peuples et à toutes les époques.

2° Elle est *concrète, profonde, universelle*. Concrète, car elle considère toujours l'homme et la vie dans leur connexité, dans leur liaison intime.

Ce n'est qu'en examinant le fond, que l'on acquiert la compréhén-

sion de la philosophie catholique de la vie. Ce sont les modernes qui font preuve de superficialité. La vérité vraie gît toujours dans la profondeur. Telle est la portée de la parole de Görres : « Creusez plus profondément et partout vous rencontrerez le fond catholique ».

La philosophie catholique de la vie est un foyer grand comme le monde, dont les fondements reposent sur la terre, mais dont le sommet atteint au Ciel et où toute la création, l'homme et Dieu trouvent une place. Elle est le véritable empire parmi les philosophies de la vie. A elle s'applique la parole de Goethe : « Ici la perspective est grandiose et l'esprit élevé ».

3^o Les *vérités* constituent un *organisme*. Dès que l'une est détachée des autres, elle court le danger de devenir une hérésie. Seule la vérité dans sa totalité est vérité vraie.

4^o Elle est appelée la « *Complexio oppositorum* » l'harmonie des antinomies, l'équilibre des extrêmes, le pont entre les doctrines et vérités opposées.

Elle a le regard plus vaste, plus haut et plus profond, et par conséquent, elle aperçoit des connexions là où l'œil ordinaire ne découvre que contradictions. Des exemples plus loin.

5^o Elle a toujours combattu vigoureusement pour l'*autonomie* de la philosophie. Et à bon droit. En effet, son point de vue général dans l'étude de la réalité, de l'homme et de la vie, ne saurait jamais s'accommoder du point de vue spécial de sciences particulières. Si elle est attachée à quelque chose de plus haut, c'est là un lien qui en a fait, non une esclave, mais plutôt une reine. On pourrait lui appliquer la parole : « Deum servire regnare est », servir Dieu, c'est régner, et pour la philosophie catholique également, servir Dieu a été la voie qui a conduit à l'autonomie.

En fait le catholicisme a toujours été l'atmosphère spirituelle où la philosophie a produit ses plus belles fleurs.

Faisons également remarquer qu'il a continuellement lutté pour l'autonomie des autres domaines de la culture. La manie moderne de ne plus distinguer entre les domaines culturels, mais à les réduire l'un à l'autre lui est totalement étrangère. On peut méditer là-dessus la parole de M. Scheler :

« Ce n'est que comme « *servante volontaire* », de la foi, que la philosophie peut conserver la dignité de *reine des sciences* ; elle doit inévitablement devenir la servante, voire l'esclave des « sciences » si elle est assez osée pour se poser en maîtresse de la Foi(1). »

6^o Elle est essentiellement une doctrine *positive* de la vie.

(1) M. SCHELER : *Vom Ewigen im Menschen*, p. 79.

Fait-elle de temps en temps montre d'un caractère négatif, tels l'anti-Kantisme, l'anti-modernisme, l'anti-naturalisme, etc., il ne s'agit là que d'une phase transitoire, comparable à la réaction par laquelle un organisme sain se défend contre les éléments nocifs et les rejette. Son principe de vie est ailleurs. Elle est une force vitale, supra-personnelle, un organisme de vérité auquel tout esprit individuel doit être préparé par le respect, l'humilité, le renoncement à soi. A l'opposé de l'esprit critique, *Peter Wust* a décrit l'attitude que suppose et cultive la philosophie catholique de la vie. (*« Naïvetät und Pietät »*, Tübingen, 1927.)

Ce qui précède montre qu'elle est à la fois un système, une tradition, un vrai capital de vérités.

7^o Elle est la *seule conception conséquente* de la vie : elle vit de ce qu'elle enseigne et meurt de ce qu'elle nie.

Bien plus, les modernes qui la combattent vivent en grande partie d'elle. Ce que Wundt dit des personnes « areligieuses » s'applique également aux philosophes « modernes » et à leur attitude à l'égard du catholicisme.

« L'homme civilisé ne peut s'autoriser à être areligieux que parce que toute sa vie est entièrement imprégnée d'idées et de biens nés sous l'influence de mobiles religieux. Pour lui la religion n'est plus un besoin de son cœur, parce que la religion est devenue un contenu stable de sa vie sociale (1). »

Newman a dit quelque part, « qu'en Occident personne ne parle contre le catholicisme, qui ne lui soit redevable du fait même qu'il peut penser et parler ».

Nous ne pouvons nous étendre davantage sur cette œuvre spirituelle. Citons encore quelques lignes de G. von Le Fort sur l'influence de l'Eglise sur la pensée moderne.

« Vous bénissez encore ceux qui l'ignorent. La bienfaisance officielle est votre fille échappée (à votre tutelle) et les droits de l'homme ont été proclamés par vous.

Toute sagesse humaine a été à l'école chez vous.

Vous êtes l'écrit caché sous tous ses livres.

Vous êtes le courant caché dans les profondeurs de ses eaux.

Vous êtes la force mystérieuse assurant leur durée.

Les dévoyés ne périssent pas, parce que vous connaissez encore la route, et les pécheurs sont épargnés, parce que vous priez encore.

Votre jugement est la dernière grâce pour les endurcis.

Si vous deviez muette ne fut-ce qu'un seul jour, ils seraient balayés, et si vous vous endormiez une seule nuit, ils disparaîtraient !

Car à cause de vous, les Cieux ne laissent point tomber la terre : tous ceux qui vous calomnient ne vivent que de vous ! »

(*Hymnen an die Kirche*, p. 21.)

(1) Wundt : *Ethik* II^e Band, 1903, p. 258.

Examinons à présent d'où provient pour la philosophie catholique de la vie, cette énorme avance sur les conceptions modernes.

5. La triade suprahumaine du Catholicisme.

« *Tel l'homme au milieu de la création irraisonnable, tel le catholicisme au milieu des écoles philosophiques.* »

Distinction spécifique. C'est en ces termes que Newman a caractérisé la différence de nature entre la conception catholique et la conception moderne de la vie. Examinons de plus près cette différence et recherchons la raison de l'universalisme catholique.

Cette raison se trouve dans la triade suprahumaine qui forme la pierre angulaire du système philosophique catholique à savoir le *Théo-centrisme*, le *Christo-centrisme* et l'*Ecclésio-centrisme*.

1^o Théo-centrisme. Le catholicisme possède une architecture spéciale dans son *concept de la réalité*, parce qu'il fait de l'existence de Dieu le principe, la norme, l'exemple et la fin de toute la réalité créée.

Dieu est la réalité par excellence, la réalité première, pure, inconditionnée, absolue. Par conséquent la science de Dieu est elle-même la première des sciences.

Par Dieu la réalité créée reçoit son existence, sa fin, son ordre, son unité, son harmonie. Sans Lui, le monde reste un chaos ; par Lui, il devient un « cosmos », un « universum », un véritable univers, un tout organique (1).

Le pont entre Dieu et le monde se construit par le concept de création. Comme on le verra plus loin, c'est dans ce concept que gît le sommet de l'ontologie catholique.

« Le concept de création, remarque P. Wust, est le fondement du théisme chrétien, et, ajouterons-nous, de la valeur de vérité de toute vraie conception du monde. Sans ce concept tout s'écroule (2). »

2^o Christo-centrisme. De même que l'idée d'un « Dieu créateur » constitue le centre de la philosophie catholique du monde, ainsi le dogme de « l'Incarnation » constitue-t-il le centre de la philosophie catholique de l'homme et de la vie.

(1) Cfz. N. O. LOSSKY : *The World as an Organic Whole*. Oxford un. Press, 1928.

(2) P. WUST : *Die Dialektik des Geistes*. Filser. Augsburg 1928. S. 100.

Sans l'Homme-Dieu, l'homme concret devient une énigme insoluble.

C'est pourquoi l'Homme-Dieu, comme étant la « vraie Vie », « l'Homme parfait », le véritable « Surhomme » se trouve placé au frontispice du temple de l'anthropologie catholique. Que celle-ci se trouve par là bien au-dessus du fourmillement des théories modernes, résultera de ce que nous dirons plus loin.

3^o **Ecclésio-centrisme.** Dans le catholicisme, non seulement le concept d'homme et de monde mais également le concept de *communauté* se pose sur un plan propre et supérieur.

La catholicisme non seulement nous montre Dieu comme étant l'Etre infiniment parfait mais également l'Eglise comme étant la « communauté parfaite ». Tout comme le Christ est la pierre angulaire de l'anthropologie catholique, ainsi le « concept catholique de l'Eglise » constitue-t-il le fondement de la *sociologie catholique*. Nous reviendrons sur ce point.

Commentaires. 1^o On remarquera que cette triade s'appuie en dernier ressort sur une « *monas* », notamment sur Dieu considéré dans ses rapports avec la création, l'homme et la communauté. Qu'il y ait là une « *unitas multiplex* », une unité dans la pluralité, point n'est besoin de le montrer.

2^o Le caractère *suprahumain*. Il en résulte à toute évidence que : origine, norme, ordre, loi, fin et but de toute la création dépassent le monde, l'homme et la communauté. Le catholicisme est essentiellement objectiviste : c'est-à-dire qu'il suppose une vérité et un ordre que l'homme ne crée pas, mais qu'il trouve existants et auxquels il doit s'adapter. L'homme doit regarder au-dessus de soi pour se comprendre et se diriger.

3^o Le catholicisme non seulement dirige son regard vers le haut mais examine également la *profondeur*. Armé de la triple lumière dont nous avons parlé ci-dessus, il descend au « royaume des mères » (Goethe), il pénètre les raisons profondes de la création, le fondement dernier du monde, les abîmes de l'âme humaine, les assises de la communauté.

4^o La profondeur de ses conceptions garantit l'étendue de son regard, son universalité, son omnicompréhensivité.

« Il y a chez lui une conception du monde et de la vie plus *vaste* que toute autre, plus vaste que celle de Lucrèce et infiniment plus vaste que celle de Spencer.

Elle (la conception catholique) contemple le monde à travers cent ouvertures là où le vieux stoïcien et l'agnostique ne regardent que par une seule. Elle examine la vie

avec une multitude d'yeux appartenant à un nombre considérable d'hommes de tout rang et de toutes classes, alors que les autres (philosophies) regardent tout du seul point de vue individuel du stoïcien ou de l'agnostique (1). »

5° *L'universalité et l'unité* du catholicisme comme religion. Le génie du catholicisme éclate surtout quand on le compare aux autres religions. Il est « l'idée platonicienne », l'unique, la vraie religion.

L'historien des religions Baron von Hügel (2) distingue trois éléments dans toute religion : le mystique, le rationnel, l'institutionnel (social, historique, traditionnel, visible, organisant). Ces trois éléments sont souvent en conflit.

Dans le catholicisme, au contraire, on les rencontre développés au plus haut degré, chacun en soi, et cependant merveilleusement harmonisés.

Ces éléments, qui au fond, remontent au Théo - Christo - et Ecclésiocentrisme peuvent être rendus tangibles par des formes parallèles de vie : SS. Jean, Paul et Pierre ; — religion, philosophie, empire ; — prêtrise, professorat, pastoral ; — agir, penser, sentir ; — charité, foi, espérance ; — les principes ascétique, dogmatique, et sacramentel ; — Bénédictins, Dominicains, Jésuites ; — Israël, la Grèce, Rome.

6° Le catholicisme est le *foyer* universel de tout ce que les autres formes religieuses renferment de vrai et de bon. Bâti sur la pierre de vérité, il peut tout assimiler sans être lui-même jamais assimilé.

Concernant ce trait d'universalité, Newman écrit :

« Une grande partie de ce qui en général est admis comme vérité chrétienne, se trouve en germe et dans ses éléments isolés dans les philosophies et religions païennes. Ainsi p. ex. la doctrine de la Trinité se rencontre en Orient et en Occident ; il en est de même de la cérémonie du Sacrement, du rite du sacrifice. La doctrine du Verbe divin est platonicienne ; celle de l'incarnation est Indienne ; celle d'un Royaume de Dieu est juive ; celle des anges et des démons est magique ; la connexion du péché et du corps est gnostique ; le célibat est connu chez les Bonzes et les Talopines (3) ; un ordre de prêtres est Egyptien ; l'idée d'une renaissance est Chinoise et Eleusique (4) ; la croyance en la vertu sacramentelle est Pythagoricienne et le culte des morts est un polythéisme. Telle est la nature générale du fait.

D'aucuns disent : « Toutes ces choses existent dans le paganisme, dès lors elles ne sont pas chrétiennes ». Nous, au contraire, nous préférons dire : « tout cela existe dans le christianisme ; dès lors cela n'est pas païen ». Ce qui signifie : nous préférons dire et nous croyons que les Livres Saints nous confirment dans notre opinion, que le Souverain

(1) CHESTERTON : *The Everlasting Man*. London, p. 208.

(2) Fr. von Hügel : *The Mistical Element in Religion*, ch. II.

(3) Prêtres bouddhistes.

(4) Eleusis ou bourg de l'Attique au N. O. d'Athènes, qui avait un temple de Cérès où l'on célébrait des mystères renommés dans toute la Grèce.

Maître de l'univers a, dès le commencement, répandu ces germes de la vérité par toute la terre ; que ces germes ont de ci de là pris racine et se sont développés à l'état sauvage, ont produit des plantes sauvages mais vivantes ; et de là, de même que les animaux inférieurs bien que dépourvus d'âme, donnent cependant des manifestations de la présence en eux d'un certain principe immatériel, ainsi les philosophies et religions des hommes vivent de certaines idées vraies sans être directement divines. *Ce qu'est l'homme au milieu de la création irrationnelle, l'Eglise l'est au milieu des philosophies du monde.* Comme Adam donna un nom aux animaux qui l'entouraient, ainsi l'Eglise a, dès le commencement, regardé sur la terre, cherchant et examinant les doctrines qu'elle y découvrit. Elle débuta en Chaldée, séjourna ensuite chez les Chananéens, passa en Egypte et de là en Arabie, jusqu'au moment où elle se fixa dans son propre pays.

Elle prit d'abord contact avec les marchands de Tyr, et la sagesse de l'Orient et le luxe de Schiba. Ensuite elle fut conduite à Babylone et se dirigea vers les écoles de la Grèce...

Et partout où elle se fixait, dans la bonne et mauvaise fortune, elle était toujours un esprit vivant, l'esprit et la voix du Très-Haut « assis au milieu des docteurs, écoutant et interrogeant » exigeant pour elle-même ce qu'ils défendaient à bon droit, rectifiant leurs erreurs, comblant leurs lacunes, complétant leurs principes, approfondissant leurs conjectures et ainsi, pas à pas, et par leur intermédiaire renouvelant le fond et affinant l'esprit de son propre professorat. Au lieu que sa doctrine serait moins digne de foi par le fait qu'elle offre des ressemblances avec d'autres théologies, nous sommes d'avis qu'une manière spéciale par laquelle la Providence nous a communiqué de la connaissance divine a consisté en ceci : nous mettre à même de l'écouter du monde et de lire ensemble...

D'aucuns sont toujours à la chasse d'une simplicité primitive et fabuleuse ; nous, nous nous reposons sur la *plénitude catholique*. Ils prétendent que la doctrine de l'Eglise n'a jamais été pure ; nous prétendons qu'une promesse divine garantit l'Eglise contre toute falsification de la doctrine..... (1). »

Pour apprécier pleinement cette atmosphère paradisiaque, où est né et où s'est développé le catholicisme, il faut avoir pris contact, ne fut-ce qu'un instant, avec l'odeur de moisi des philosophies modernes de la vie.

6. La triade trop humaine des théories modernes.

Les doctrines modernes sont nées de la lutte contre ces trois centres suprahumains.

Caractéristique négative. Les philosophies modernes de la vie se trouvent sous le signe de la réaction, de l'émancipation et de la libération, sous le signe de la critique.

Telle est leur caractéristique négative que nous voulons examiner de plus près. Le cri de « Libéré de l'Eglise » était l'enjeu du XVI^e siècle ; le cri de « Libéré du Christ » en était la suite au XVII^e siècle ; et enfin le cri de « Libéré de Dieu » était l'achèvement au XIX^e siècle.

(1) NEWMAN : *Development of Christian Doctrine*, p. 360-82.

Dans ce cri « Libéré du dogme chrétien » se trouve la marque caractéristique des théories modernes. La pensée moderne est possédée du démon de la démolition et du « ressentiment », de l'instinct de vengeance.

Ce « Niagara-tempérament » se rencontre vivant chez Nietzsche, qui a osé pousser le point de vue moderne jusqu'à ses dernières conséquences et s'est lui-même dénommé « l'Antéchrist ». Seul Nietzsche a osé être logique jusqu'au bout, mais seul également il a osé regarder en face l'abîme effrayant où l'homme doit inévitablement se précipiter lorsqu'il détache son âme de l'idée de Dieu.

Nous sommes ainsi faits que seule la perte d'un bien nous en fait apprécier toute la valeur. La sombre nuit nous fait apprécier la beauté de la lumière du soleil ; la maladie, la santé ; l'hiver, l'été ; le malheur, le bonheur ; la mort, la vie.

Nul impie n'a décrit d'une manière aussi émouvante le tragique de la vie de l'homme qui s'est détaché de Dieu, comme l'a fait Nietzsche dans un chapitre : « L'Insensé » (1).

L'insensé arrive, porteur d'une lanterne et en plein midi sur la place publique et essaie de faire comprendre aux hommes ce qu'ils ont perdu par l'écroulement de leur foi en Dieu. Mais ils n'entendent absolument rien à ce qu'il leur dit.

« Où est Dieu ? cria-t-il. Je vais vous le dire ! Nous l'avons tué, vous et moi. Nous sommes tous des assassins ! Comment l'avons-nous fait ? Comment avons-nous pu *absorber la mer* ? Qui nous donna l'éponge pour effacer tout l'horizon ? Que faisons-nous, lorsque nous détachions cette terre de son soleil ? Où, à présent la terre se dirige-t-elle ? Où allons-nous à présent ? Loin de tous les soleils ? Ne tombons-nous pas continuellement ? Et en arrière, de côté, et en avant et de tous côtés ?

Y a-t-il encore un en-haut, un en-bas ? N'errons-nous pas dans un néant infini ? Ne sentons-nous pas l'espace vide ? Fait-il plus froid ? Ne fait-il pas nuit, et de plus en plus nuit ?

Ne doit-on pas allumer les lanternes en plein midi ? N'entendons-nous encore rien du tumulte des fossoyeurs, qui enterrent les morts ?... Ici l'insensé se tut et regarda de nouveau ses auditeurs : eux aussi se taisaient et le regardaient épouvantés. Enfin il jeta sa lanterne sur le sol, de sorte qu'elle s'éteignit et se brisa. « J'arrive trop tôt », cria-t-il, « l'heure n'a pas encore sonné ; l'événement inouï est encore en route ; il n'est pas encore arrivé aux oreilles des hommes. L'éclair et le tonnerre ont besoin d'un certain temps pour être vus et entendus. »

Cette page doit nous faire comprendre que l'abandon de la foi en Dieu rompt l'équilibre chez l'homme, provoque le désarroi dans le monde de ses concepts et de ses jugements de valeur, et lance son esprit dans la voie du nihilisme.

(1) NIETZSCHE : *Die Fröhliche Wissenschaft*, p. 49.

Caractéristique positive. Le mouvement intellectuel moderne était dirigé contre l'idée de Dieu, contre le Christ et l'Eglise.

Où ce mouvement allait-il se rattacher ? Il ne pouvait chercher d'appui que dans les choses humaines. De là résulte qu'il est devenu : anthropo-centriste, bio-centriste et socio-centriste.

1^o Anthro-po-centrisme. Après s'être détourné de Dieu, l'homme a abouti à son « moi » et en a fait le centre de sa philosophie de la vie. La philosophie moderne est anthropo-centriste. Quelle en a été la conséquence ? Celle-ci : que la valeur spécifiquement humaine s'est perdue. Le mouvement moderne prouve que l'homme n'est pas en état de maintenir sa propre valeur. Il ne voit plus que : ou l'homme-animal, ou l'homme-social, ou l'homme-citoyen (politisme), ou l'homme-racique (nationalisme), ou l'homme-intellect, l'homme-volonté, l'homme-Mammon (économisme) ou l'homme-artiste (esthéticisme). Pourquoi ? Parce que l'idée catholique de Dieu s'est perdue. Le concept de Dieu a toujours été le rempart de l'idée d'homme.

S'il ne reconnaît plus Dieu, l'homme ne se connaît plus soi-même. S'il s'arrache à sa véritable dépendance, il se fait le serviteur et l'annexe de toutes sortes de puissances qui, par nature, sont destinées à le servir et non à le tyranniser.

Enlevez le suprahumain et l'homme tombe dans l'infra-humain. Le Prof. W. Stern a pu donner à sa critique du naturalisme le titre de « *Person und Sache* » ! (Personne et Chose).

« Il n'y a peut-être pas un point sur lequel les intelligences contemporaines sont mieux d'accord que sur ceci : que la *nature*, la *machine*, choses que l'homme devrait dominer, sont à présent devenues de plus en plus maîtresses de l'homme ; que les choses sont devenues constamment plus fortes et plus puissantes, plus belles et plus grandes, et que l'homme qui les créa, est devenu constamment plus *petit* et plus *insignifiant*, qu'il est devenu de plus en plus un *rouage* dans sa *propre machine* (1). »

2^o Bio-centrisme. Les modernes ont également essayé de supprimer le Christ et fait de la « vie » leur centre. C'est devenu un lieu commun que la vie a en elle-même sa fin, son but, sa norme, sa valeur propre. La biologie a pris la place de la Christologie.

Ici également la vie s'est superficialisée. Le concept moderne de la vie se meut sur un plan infra-humain. Ce sont toujours la vie organique, la vie instinctive inférieure, les racines animales de la vie qui sont exposées et célébrées comme étant le « grand élan vital ». La véritable

(1) M. SCHELER : *Vom Umsturz der Werte*, I, p. 233.

vie de l'homme, avec ses activités et facultés supérieures n'est pas suffisamment mise en évidence. La vie devient synonyme de vie animale tout court : la vie de l'esprit est ou bien niée ou bien sous-évaluée.

D'autre part, on ne tardera pas à apercevoir de plus en plus que la doctrine chrétienne de la vie contribue bien plus à enrichir et à développer celle-ci que tout ce soi-disant bio-centrisme.

« Dans un avenir prochain il sera sans doute intéressant de constater combien la philosophie chrétienne de la vie, que l'on accuse toujours de dédain pour la vie animale et ses lois, aura à défendre avec la *plus vive sollicitude* la question de la nature et de la vie inconsciente contre l'exagération malade des calculs intellectuels et techniques (1). »

3^o Socio-centrisme. Les modernes ont renoncé à l'Eglise en faveur de la simple communauté humaine. Organiser la famille, la Nation, l'Etat, l'humanité, la culture, la civilisation en marge de l'Eglise : telle est la tâche à laquelle ils se sont attelés.

L'homme est toujours resté homme en s'attachant à quelque chose qui le dépasse ; la vie a toujours été digne d'être vécue en la plaçant sous le signe de l'éternité ; la communauté s'est toujours maintenue grâce à un idéal supra-social. Sans Dieu, l'homme tombe au rang de simple animal ; sans le Christ la vie s'endurcit et se gangrène ; en marge de l'Eglise la société risque de s'exposer à la décomposition et de courir à sa ruine.

L'homme moderne est un « déraciné » ; il est une monade qui n'a plus d'yeux ; il est la victime de son subjectivisme, le prisonnier de son propre « moi ». De là son point de vue étroit, son unilatéralisme et son infécondité.

7. Le Catholicisme comme synthèse.

« La vraie philosophie de la vie est le sommet et l'achèvement de conceptions erronées. Elle synthétise le vrai et le bon éparpillés dans les autres. Ainsi le catholicisme est, pour une grande part, la synthèse de vérités particulières que les hérétiques se sont partagées, — et précisément ce partage constituait leur erreur (2). »

De ce principe, les variations modernes nous fournissent des exemples nombreux. Nous renvoyons à ceux que nous avons cités.

Le catholicisme est la synthèse entre le naturalisme et l'ultra-spiritualisme qui l'un et l'autre ont erré en ne considérant chacun qu'une moitié de l'homme et de la vie : le premier en essayant de

(1) F. W. FOERSTER : *Sex. Zeeidenler en Opvoedkunde*, bl. 17.

(2) NEWMAN : *Discussions and arguments*, p. 200.

réduire le spirituel au matériel, le second en voulant absorber le côté matériel par le côté spirituel.

Il est également la synthèse entre l'individualisme et le socialisme. Ni l'individu, ni la communauté ne sont en état d'expliquer par eux-mêmes l'homme et la vie.

Il en est de même du nationalisme et de l'internationalisme, du politisme et de l'humanisme, du volontarisme et de l'intellectualisme, du monisme et du dualisme. Le Théisme catholique nous place au-dessus de ces antinomies.

Coïncidentia oppositorum. Dans le mouvement intellectuel de nos jours on peut constater une tendance à harmoniser les antinomies.

Qu'elle ait sa source, entre autres, dans une conception plus profonde du processus de la vie, entretenue par la lutte entre des éléments opposés, cette tendance montre en tous cas un abandon de l'analyse exagérée qui prétendait construire le vivant au moyen d'éléments inanimés. Des ouvrages, conçus dans ce sens, sont innombrables : il y a là tout un mouvement dont on peut se réjouir car il marque un retour vers le vrai.

Ce fut le Cardinal Nic de Cusa, un hardi penseur de l'époque de la Renaissance qui le premier formula que le Catholicisme est bâti sur une « *coïncidentia oppositorum* », qu'il est une synthèse d'antinomies. D'autres parlent aujourd'hui de « Paradoxes » (Chesterton, Benson) ; d'autres de « *principe de polarisation* », d' « *unité de tension* » (Przywara) ; d'autres de « *thèse, anti-thèse et synthèse* » (Hegéliens) ; d'aucuns parlent de la « *voie mitoyenne* » ; d'autres comme Van Ginniken « *d'harmonie des excès* » (1).

Depuis des années déjà, Foerster s'est inspiré de cette façon de penser. Plus loin nous verrons que Newman opine sensiblement dans la même sens.

En somme, la chose se ramène au fait que l'intelligence du catholicisme découvre des connexions, de l'unité et de l'harmonie entre des facteurs de la vie qui, pour notre esprit borné, étroit et superficiel, paraissent des antinomies irréductibles.

Conclusion. Plus loin nous citons divers exemples. Donnons ici la conclusion que Newman tire de l'étude de la structure du catholicisme : elle jette une vive lumière sur le principe exposé dans le paragraphe précédent :

(1) VAN GINNIKEN : *Conférences sur le Catholicisme pour Non-Catholiques*, p. 135.

« Il suit de là qu'un esprit religieux élevé dans l'une ou l'autre forme de paganisme ou d'hérésie à laquelle il est sincèrement attaché, et qui plus tard reçoit la lumière de la vérité, accèderait de l'erreur à la vérité, non en perdant ce qu'il en possédait, mais en recevant ce qu'il ne possédait pas — non en étant déshabillé, mais en étant « revêtu », afin que mortalité soit transformée en vie... La vraie conversion est toujours positive, jamais négative (1). »

Les conséquences pédagogiques qui découlent d'une telle conception sautent aux yeux.

8. Synthèse catholique des antinomies cosmiques.

1° *La Personnalité de Dieu est au-dessus et en dehors de l'univers et au-dessus de toutes les antinomies que présente la réalité.*

Dieu est l'Eternel, l'Infini, le Parfait, la Réalité absolue.

Il est l'Etre pur. Essence et existence sont identiques en Lui. Il est la Vie suprême, la Valeur de toutes les Valeurs, la Cause Première de tout ce qui existe. Il est la norme de tout et lui-même n'a pas de mesure.

Qu'on lise le « *Choeur des Anges* » dans le « *Lucifer* » de Vondel :

Wie is het, die zoo hoog gezeten,
Zoo diep in 't grondelooze licht
Van tyd noch eeuwigheid gemeten... (2)

Ce chant est non-seulement une des plus superbes poésies de la littérature mondiale, mais également la plus émouvante peinture de l'idée catholique de Dieu.

2° *Le « dogme de la Création » exprime le rapport fondamental entre Dieu et le monde ; il est également la clef de voûte de la conception catholique du monde.*

Dans le catholicisme, Dieu est à tel point « le Créateur », et l'univers à tel point un « créé », que l'ontologie catholique peut le mieux se caractériser par la dénomination de « ontologie créationnelle ».

3° *Structure de l'essence de la réalité.* — L'interprétation philosophique de la conception « créationnelle » du monde est exprimée dans la loi fondamentale de l'analogie d'être qui s'énonce : Entre Dieu et la Création il y a d'une part ressemblance, mais d'autre part inégalité. Il y a lien mais en même temps distance.

(1) NEWMAN : *Disc. and Arg.*, p. 200.

(2) Qui est Celui, qui, assis si haut
Plonge dans la lumière infinie
N'est mesuré ni par le temps, ni par l'éternité...

Ressemblance : Dieu est Dieu et la créature est créature. L'un et l'autre ont un être, une réalité, une valeur et une activité propres.

Inégalité : Dieu est son propre Etre. Il se connaît et Il se connaît parfaitement, c'est à dire qu'Il se comprend ; il y a équation parfaite entre le sujet et l'objet de la pensée : l'intelligence infinie égale l'infinie intelligibilité.

La créature au contraire porte les « marques de sa création » à tous les étages de son être, de sa valeur et de son activité.

Elle est essentiellement : contingence, complexité, limitation, périssabilité, agitation, dépendance, contradiction, inconstance, en d'autres termes : la créature *implique constamment quelque chose qui la dépasse*.

Dans les trois principes qui se dégagent de ces considérations à savoir : 1^o l'existence propre de Dieu et l'existence propre de la créature ; 2^o la ressemblance entre Dieu et la créature ; 3^o l'inégalité entre Dieu et la créature gît la cause formelle par laquelle l'ontologie catholique est toujours à même de toucher le « moyen terme » entre les diverses doctrines contradictoires et d'harmoniser les antinomies que présente la réalité.

Concept de Dieu et concept de créature. Il s'agit surtout de bien saisir l'inégalité entre Dieu et la créature. En Dieu seul, essence et existence sont identiques ; il en résulte qu'en Lui seul il y a harmonie, unité, identité entre : objet et sujet ; unité et pluralité ; éternité et vie ; bref unité de toutes les antinomies.

La marque distinctive de la créature gît dans le fait que, chez elle, il n'y a pas identité entre « essence » et « existence ».

Partout nous nous heurtons à cet abîme fondamental ; ce dualisme essentiel est la source de toute espèce d'autres dualismes. La créature oscille toujours entre deux extrêmes : sujet et objet — individu et communauté, etc.

Dans sa propre sphère la créature est impuissante à ramener ces dualismes à une unité ; de là qu'elle se cramponne souvent exclusivement à un seul élément et repousse l'élément contraire comme tout-à-fait hostile.

Son être profond cependant *aspire et tend vers l'unité des deux éléments*.

Dieu est unité ; la créature ne peut que *tendre* à l'unité, *devenir* unité si ces deux pôles (Dieu et la créature) inclinent l'un vers l'autre,

se soutiennent et s'appuient mutuellement, s'attirent, se fécondent et engendrent une unité des antinomies, une unité vivante, dynamique de tension.

Cette tendance de la créature vers « l'unité » est la preuve manifeste de « la présence de Dieu en nous » ; la tendance de la créature à s'élever, à sortir d'elle-même pour se porter vers Dieu est la preuve manifeste de « Dieu au-dessus de nous ».

Là se trouve le mystère divin du monde, la base de l'ontologie catholique et la raison profonde pour laquelle le monde visible renvoie au Dieu invisible.

Supranaturalisme et Naturalisme. La négation de l'existence respective de Dieu et de la créature a engendré deux extrêmes.

Parmi les modernes, les uns ont fait de Dieu l'unique Tout, l'unique Valeur et l'unique Activité et nié l'autonomie de l'homme (Pseudomysticisme, Luther, Calvin et autres) avec cette conséquence que l'homme et son monde (profession, nation, Etat, etc.) étaient abandonnés à eux-mêmes, et que l'homme lui, finissait par être livré à l'absolutisme d'Etat (nationalisme).

Cette fausse « intériorité » est le mal des Protestants allemands : elle finit par devenir une véritable « extériorité » (1). D'autres, tels le Naturalisme, etc., ont nié le Créateur et fait de la créature l'unique activité et l'unique valeur.

La catholicisme a toujours défendu l'autonomie et l'activité respectives et de Dieu et de la Créature.

Subjectivisme et Objectivisme. En Dieu il y a identité parfaite entre sujet et objet. Il n'en est pas de même chez l'homme : l'acte de connaître et son objet sont différents.

Les modernes sont, ou bien des subjectivistes exagérés qui font de l'homme le centre, la norme de tout ; — ou bien des objectivistes exagérés faisant de l'homme un produit de tout ce qui est en dehors de lui : milieu, hérédité, nature, histoire, race, nation, Etat.

Ces deux doctrines opposées font déjà présumer la vérité de ce regard réaliste sur la vie, à savoir, que l'homme est lié à quelque chose au-dessus, en-dessous et autour de lui, mais qu'il reste en même temps actif, créant librement dans son connaître et son agir.

La catholicisme enseigne : ni l'un *ou* l'autre mais « unité de tension » entre sujet *et* objet.

(1) Cfr. PSZYWARA : *Das Gottgeheimnis der Welt* et M. SCHULER : *Von Zwei deutschen Krankheiten*.

Phénoménalisme et substantialisme. Cette antinomie l'exprime encore en d'autres termes : *devenir* et *être* ; — *dynamique* et *statique* ; — *vie* et *être* — *changement* et *permanence*.

Selon la philosophie contemporaine, tout est « devenir, développement, vie, évolution, transformation, changement ». Rien *n'est*, tout devient. Les phénomènes sont tout ; une substance, une essence permanente est un mythe. Cette dynamique est une réaction contre la statique, contre la théorie de la permanence, de la substance.

Le catholicisme voit en Dieu l'identité de : vie et immutabilité, vie et être, vie et repos. Une conception plus profonde de la réalité conduit également à admettre la polarité des deux éléments (substance et phénomène). Ils forment une unité de tension.

Le concept de Dieu dans l'Ancien et le Nouveau Testament. Souvent on oppose le concept de Dieu chez Israël comme étant le Dieu de la Loi, de la crainte, comme étant la Majesté inaccessible au concept de Dieu, le Père, du Dieu d'amour, du « *Deus Caritas est* » du Nouveau Testament.

Ces deux conceptions de Dieu, dit-on, s'excluent. Le concept catholique contient l'une et l'autre. « Dieu est au-dessus de nous » ; pour cette raison il doit être craint ; « Dieu est en nous », il faut donc l'aimer ; le catholique nourrit à l'égard de Dieu un amour doublé d'un saint respect et un respect plein d'amour.

Monisme et Pluralisme. Expliquer « la pluralité et l'unité » de la réalité est le problème fondamental de l'*ontologie*. Chez les modernes on rencontre deux théories diamétralement opposées. Le monisme considère l'unité de tout comme primordial et prétend résoudre la pluralité et la diversité dans un « Unique Tout ».

En face de lui se dresse le pluralisme qui met tellement en évidence la diversité, l'irréductibilité de tout ce qui existe, que l'unité est par là réduite à la pluralité.

Dans le catholicisme, unité et pluralité restent distinctes grâce au concept de création. P. Wasmann a donné une série de conférences sur l'ontologie catholique et les a intitulées « *Monisme chrétien* ». On pourrait tout aussi bien parler d'un « Pluralisme chrétien » parce que le concept de Dieu et celui de création forment l'anti-toxine des deux hérésies modernes que nous venons de citer.

Panthéisme et Déisme. Le panthéisme est la doctrine suivant laquelle il n'y a dans l'univers qu'une seule et même substance, comprenant Dieu, le monde et l'humanité. Le panthéisme ne voit que le lien qui unit Dieu et le monde, mais il ne voit pas la distance qui les sépare. Pour le déisme, au contraire, il n'y a aucun lien entre Dieu et le monde : la distance, l'inégalité qui les séparent constituent le fait capital.

Entre ces deux antipodes hérétiques, le point de vue « créationnel » catholique a toujours maintenu l'équilibre et la vérité.

Transcendentalisme et Immanentisme. Pour le transcendentalisme « Dieu est tellement inaccessible » à tout ce qui est créé, que tous les ponts entre le monde supérieur et le monde inférieur sont rompus.

Pour l'immanentisme, l'homme est tellement uni à Dieu, que de la psychologie de l'homme on peut déduire la nature de Dieu. Dieu devient une projection de l'homme dans le supra-sensible.

Dans le catholicisme, au contraire, Dieu est « au-dessus de nous » mais également « en nous ».

Dieu a créé l'homme à son image, à sa ressemblance, et cette ressemblance constitue pour l'homme un ressort pour s'élever vers Dieu.

Gnosticisme et Agnosticisme. Sur la question de savoir si la raison humaine peut arriver à la connaissance de Dieu, il existe également deux doctrines extrêmes. L'ancien *Gnosticisme* et le *Scientisme* moderne considèrent le mystère de la divinité comme une pierre d'achoppement et essayent de pénétrer la Réalité divine par des moyens de connaître purement humains, et de ramener cette réalité aux catégories logiques (1).

L'*agnosticisme*, le *pseudo-mysticisme* et l'*irrationalisme* modernes placent Dieu tellement au-dessus des limites de la raison humaine, qu'il est interdit à celle-ci de jamais y atteindre. Ces deux doctrines sont erronées parce qu'elles suppriment la limite qui sépare Dieu de l'homme. Elles trouvent leur rectification dans le catholicisme. Pour le catholicisme Dieu est en Lui-même incompréhensible, immuable, infini, absolument simple. Lui seul se connaît parfaitement. « Un Dieu compréhensible, dit St-Augustin, ne serait plus Dieu. »

D'autre part la raison humaine a le pouvoir d'arriver à la connaissance de l'existence de Dieu. La création est le sceau de la divinité. L'attitude d'esprit du catholicisme à l'égard de Dieu est exprimée

(1) Cfz. MERCIER : *Logique*, p. 84. (*Les Catégories*.)

par ces mots de St-Augustin : « *Quaeritur inveniendus et invenitur quaerendus* », celui qui cherche Dieu Le trouve, mais L'ayant trouvé, il continue à chercher pour mieux le trouver.

Téléologie Sous l'influence du naturalisme, toutes les études de et Mécanicisme. la nature se placèrent sous le signe du mécanicisme.

Tous les phénomènes et tous les êtres de la nature furent expliqués par l'influence de conditions antérieures, par l'action de facteurs et de stimulants extérieurs, par des énergies physiques, chimiques et mécaniques. Il ne fut tenu compte que de causes efficientes ; on identifia les causes efficientes et la causalité. Les causes finales furent jetées par-dessus bord et avec elles toute téléologie.

Dans les dernières années s'est produite la réaction surtout dans l'étude des êtres animés. Le mécanicisme a partout fait place au vitalisme qui admet la causalité finale comme étant l'énergie spécifique des êtres animés. Un être animé ne peut être expliqué par son passé seul, il faut également considérer son avenir ; ni uniquement par des stimulants extérieurs, mais également par son énergie intrinsèque et créatrice ; ni uniquement par une action mécanique, mais également par son énergie hégémonique, conductrice et téléologique. Ainsi on reconnaît l'indispensabilité des « entéléchies » et la téléologie fut de nouveau remise en honneur.

Cette doctrine ne resta plus limitée au seul monde animé.

« La Science de la Nature prend un nouvel aspect qui n'est plus exclusivement physique ni exclusivement biologique, écrit le Prof. Whitehead. *La Science de la nature devient l'étude d'organismes*. La biologie est l'étude des grands organismes, tandis que la physique est celle des petits organismes (1). »

Le mécanicisme sans la téléologie est aveugle ; la téléologie sans le mécanicisme est vaine. Réunies ces deux sciences sont en état de construire une ontologie complète. Car l'ontologie catholique a, de tous temps, travaillé à une doctrine « organique » de la réalité qui tient compte à la fois des énergies mécaniques et téléologiques.

Théisme et Science de la Nature. A l'époque de la vogue de Naturalisme, le concept catholique de Dieu et de la Création

fut stigmatisé comme étant le plus grand obstacle au progrès des sciences de la nature. Le Crédo naturaliste

(1) WHITEHEAD : *Science and the modern world*, p. 150.

proclamait que l'aurore de l'idée matérialiste d'évolution et le crépuscule du concept catholique de création, avaient ouvert la voie toute large au progrès des recherches scientifiques.

Cette soi-disant antinomie n'est plus aujourd'hui qu'un simple produit littéraire de certains philosophes naturalistes. Le fait que les recherches scientifiques se développaient en Occident et non en Orient aurait cependant dû porter à la réflexion. A la suite de ses remarquables études sur la sociologie de la connaissance et de la science un homme comme M. Scheler écrit :

« Tant qu'on considère les astres comme des divinités visibles, on n'est pas mûr pour une astronomie scientifique... »

L'idée judéo-chrétienne d'un seul Dieu-Créateur et son triomphe sur la religion et la métaphysique de l'Antiquité, a été sans aucun doute, la condition *primordiale* de l'essor magnifique des sciences de la nature en Occident. Ce désensorcellement de la nature et partant la préparation aux recherches réellement objectives et scientifiques ont été un événement d'une portée sans égale dans l'histoire de la science en Occident. L'idée d'un Dieu qui est à la fois Esprit, Volonté, Activité et Créateur — que ni le génie Grec, ni le génie Romain, ni Platon, ni Aristote n'avaient entrevue, a entouré d'un *lustre incomparable* le travail d'investigation scientifique et de conquête du monde infra-humain, et a fait qu'en Occident la nature fut désensorcelée, exorcisée, distancée et rationalisée à un degré inconnu aux peuples de l'Orient et de l'antiquité (1). »

Un penseur et chercheur de renom, Prof. Whitehead se range sans réserve au même avis dans son ouvrage : « *Origine de la Science moderne* ».

« Le Moyen âge a été un entraînement séculaire (*training*) de l'intellect dans le sens de l'ordre... Il fut une époque de pensée ordonnée... Il avait foi en la raison... Une habitude de penser exactement fut implantée dans l'esprit Européen par le long exercice de la logique et de la théologie scolastiques... Mais la plus importante contribution du Moyen âge à la science moderne gît ailleurs : ce fut la conception moyenâgeuse de la sagesse du Dieu-Créateur... La foi en la possibilité de la science est un produit inconscient de la théologie du Moyen âge (2). »

A ces exemples d'antinomies on pourrait ajouter : *Théisme et Science des Religions* ; — *Connaissance de Dieu et connaissance de la Nature* ; — *Connaissance de Dieu et connaissance de l'Humanité, etc.*

Mais les exemples cités peuvent suffire à montrer que le Catholicisme, grâce à sa loi fondamentale de l'analogie d'être, construit une doctrine de la réalité qui harmonise à la fois toutes les antinomies.

(1) M. SCHELER : *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Leipzig, 1926, p. 74.

(2) A. WHITEHEAD : *Science and the modern World*. Ch. I. *The Origine of Modern Science*. Cambridge. Un Press, 1926, p. 18-10.

9. Synthèse catholique des antinomies anthropologiques.

1^o *L'Homme-Dieu est au-dessus de toutes les antinomies humaines.*

L'incomparable dans la personnalité du Christ gît dans le fait que chez Lui sont fusionnées, en une unité de Personne toutes les perfections qui ailleurs sont disséminées et s'excluent mutuellement.

Dans la personne du Christ nous rencontrons réunis et parfaitement harmonisés : le divin et l'humain, le Ciel et la terre, une dignité royale innée jointe à la plus exquise humilité ; une extrême simplicité et un pénétrant esprit critique ; — une bonté d'enfant jointe à une volonté de héros ; — la plus tendre sensibilité du cœur unie à la plus énergique fermeté de caractère ; une ardente combativité et une maîtrise de soi et une grandeur d'âme sans exemple. Le Christ est à la fois Vérité et Vie, foi et raison. Sa Personne nous offre, portés au plus haut degré, la complaisance, la bienveillance dans les moindres actes et qui révèlent une abnégation inouïe, l'amour effectif, universel, compréhensif, désintéressé, parfait. C'est un amour qui n'a rien de mou ni de faible. Au moment voulu il rugit comme un lion et dans un sursaut d'indignation il flétrit l'hypocrisie.

La bonté et la pitié le portent à se pencher sur les pires déchéances, à semer le pardon ; lui-même se tient dans une austérité, une solitude, une inaccessibilité devant laquelle la crainte nous saisit.

« En Jésus-Christ, dit Mgr Bougaud, on ne voit jamais une seule vertu à la fois, on en voit toujours deux, aussi belles l'une que l'autre, d'où résultent les contrastes les plus imprévus, qui finissent par se résoudre... dans une harmonie parfaite. »

2^o *Le dogme de « l'Incarnation » est la vérité centrale du catholicisme.*

De ce dogme découlent, comme de leur source, les principes fondamentaux du catholicisme. Newman les formule comme suit :

a) Le principe du *dogme*, c'est-à-dire des vérités surnaturelles, irrévocables, confiées au langage humain imparfait parce que humain, mais définitif et nécessaire parce que venant d'en-Haut.

b) Le principe de la *Foi*, c'est-à-dire l'acceptation sans réserves de la parole divine avec l'adhésion intérieure.

c) Le principe de la *théologie*, attendu que croire est un acte de raison.

d) Le principe *sacramentel*. L'Incarnation est l'annonciation d'un don divin communiqué dans un médium matériel et visible.

(1) Cfz. VAN GINNIKEN : op. cit.

e) Le principe de la *grâce*, car c'était l'intention de l'Incarnation du Christ de nous élever jusqu'à Lui.

f) Le principe de l'*ascétisme*, car la grâce ne peut nous élever et nous transformer sans la mortification de notre nature inférieure.

g) Le principe de la *malice du péché* est contenu dans cette mort (mortification) de l'homme-animal.

h) Le principe que le *corps* est réellement une partie de nous-mêmes, et, aussi bien que l'âme susceptible de sanctification.

Dans « l'Incarnation » gît, par conséquent, la cause formelle de la puissance organique, unitive et synthétisante du catholicisme. La conception catholique de Dieu, de l'homme et de la vie, peut être le plus adéquatement dénommée : « conception incarnationnelle ».

(von Hügel.)

3° Ici également vaut la structure fondamentale du catholicisme, notamment la loi de l'analogie d'être.

Cette loi s'énonce : entre le Christ et l'homme il y a d'une part ressemblance, d'autre part inégalité. « L'Incarnation » est à la fois un lien et une barrière entre le Christ et l'homme.

La catholicisme sait unir parce que d'abord il distingue nettement. De même que l'absence de l'idée de création est la cause de toutes espèces d'erreurs dans la conception du monde, ainsi l'abandon de l'idée « d'Incarnation » est la cause de nombre d'unilatéralismes en matière de conception de l'homme et de la vie. Citons quelques exemples.

Fils de Dieu et Fils de l'homme. La personne du Christ a été, au cours des siècles, un signe de contradiction. Deux solutions extrêmes se sont de tous temps, trouvées en présence : l'une qui admet sa divinité et nie son humanité ; l'autre qui honore son humanité au détriment de sa divinité.

Le catholicisme a toujours défendu le dogme fondamental que le Christ est à la fois Dieu et homme. Ces deux natures ne sont point fusionnées intimement : elles sont réunies en une vivante « unité de tension » dans la Personnalité de l'Homme-Dieu.

Supranature et Nature. De même que dans le problème du Christ, la divinité et l'humanité restent distinctes tout en étant unies dans la Personnalité de l'Homme-Dieu, ainsi le fait, pour l'homme, de devenir « enfant de Dieu », de devenir « participant à la nature divine », à la « supranature » ne signifie nullement une aboli-

tion de la nature humaine proprement dite : l'abîme qui sépare l'homme, être créé, de Dieu, son créateur, n'est pas comblé. Supranature et nature ne sont point fusionnées intimement, mais unies dans une unité de tension vivante dans la personnalité du chrétien.

Jansénisme et Pélagianisme (1). Dans le problème de « la grâce et la nature » l'erreur Janséniste, proclamant l'influence exclusive de la grâce et l'erreur Pélagienne enseignant l'influence exclusive de la nature furent l'une et l'autre condamnées par l'Eglise.

La solution catholique de ce problème tient le milieu entre ces deux systèmes, non pas : nature *ou* grâce, mais nature *et* grâce. L'une ne se substitue pas à l'autre, elles ne se fusionnent pas ; elles sont et restent ce qu'elles sont, mais se soutiennent et se compénètrent : la grâce agissant *dans* la nature et la nature *dans* la grâce *dans* le même chrétien.

Platonisme et Aristotélisme. Ce même « *Twice-born temper* » (2) du catholicisme (von Hügel) issu de son « créationisme » et de son « Incarnationisme », se rencontre dans toute sa philosophie de l'homme et de la vie.

On pourrait dire que Platon et Aristote se sont fusionnés en une vivante synthèse dans le catholicisme. Ces deux grands penseurs de l'antiquité survivent toujours dans l'histoire tels que Raphaël les a représentés dans « L'école d'Athènes » : Platon montrant le Ciel (*idéisme*) et Aristote la terre (*réalisme*).

Au catholicisme s'applique ce que Angélus Silésius a dit de l'âme : « L'âme possède deux yeux dont l'un dirigé vers le temps, l'autre vers l'éternité ». Ici le temps et l'éternité, la matière et l'esprit, le corps et l'âme, l'homme et Dieu, le monde visible et le monde invisible se compénètrent ; St-Augustin représente le Platonisme et St-Thomas d'Aquin l'Aristotélisme : mais l'un et l'autre sont les deux pôles d'un seul et même type catholique de vie.

Psychologie biologique et théologique. Stanley Hall a dit : *nemo psychologus, nisi biologus*, nul n'est psychologue s'il n'est biologiste, c'est-à-dire : sans avoir étudié ses racines dans la vie animale, l'homme reste incompréhensible.

Le catholicisme n'a jamais perdu ce principe de vue, sa définition

(1) De Pélage, hérésiarque Breton.

(2) Double tempérament.

« l'homme est un *animal raisonnable* » en est une preuve péremptoire et répond entièrement à la philosophie du bon sens. Toutefois il n'a jamais consenti à considérer la psychologie comme une simple branche de la biologie comme l'ont essayé les modernes dans leur « anthropologie zoologique » et leur « psychologie biologique ».

Dans la tradition catholique nous rencontrons un autre aphorisme : « *nemo psychologus, nisi theologus* », nul n'est psychologue s'il n'est théologien, ou, sans la connaissance de Dieu pas de connaissance de l'âme. Cette seconde vérité doit être le pendant de la première.

« Le temps viendra, écrit Foerster, où on ne contestera plus que le Christ nous a dévoilé la nature et la loi de la vie inférieure et supérieure bien plus profondément que la biologie sera jamais en état de le faire (1). »

« Sans la vie de la grâce, la vie psychique est incompréhensible » déclare un protagoniste moderne de la psycho-analyse (2).

L'âme et le corps. Lors de la vogue du Naturalisme, le Catholicisme a défendu avec la dernière énergie l'existence de l'âme spirituelle. Mais il s'est présenté des époques — p. ex. lors du Gnosticisme — où le Catholicisme a pris tout aussi fermement la défense de « l'élément corporel ».

Ces deux « corps et âme » sont les deux éléments consubstantiels de l'homme. Ils ne se combattent point (*la théorie de la prison de Platon*) ; ils n'agissent pas l'un à côté de l'autre (*parallélisme psycho-physique*) ; le corps n'est pas tout, et l'âme un appendice (*Naturalisme*) ; l'âme n'est pas tout et le corps une chose accessoire (*ultra-spiritualisme*) ; l'un renvoie à l'autre, ils se compénètrent, ils vivent dans « l'union substantielle » du composé humain. Ainsi la philosophie catholique de l'homme est « organique ». L'homme est l'union substantielle d'un élément matériel et d'un élément spirituel. Cette dualité de nature l'homme la projette dans toutes les manifestations de sa vie.

En raison de ce concept « organique » de l'homme, le catholicisme est également en possession du concept de l'homme « total ». La psychologie catholique a toujours été *psychologie totale* : le « totus homo », l'homme total occupe toujours le centre de son champ visuel.

Foi et Raison. Ici également il faut considérer le catholicisme dans son entier, pour se rendre compte de ce qu'il a toujours maintenu haut et ferme ces deux puissances de vie.

(1) FOERSTER : *Christus und das menschlichen Leben*, p. 48.

(2) RH. LIERTZ : *Wanderungen durch das gesunde und Kranke seelenleben*. Kösel. München, 1928.

Il y eut des époques où la raison et la science (*rationalisme, scientisme*) étaient tellement portées aux nues et proclamées les seules sources de vérité, que le catholicisme se vit obligé de signaler leurs limites et de proclamer que la Foi est une autre source supérieure de la vérité.

Actuellement « raison et science » sont l'objet des plus vives critiques et « l'irrationalisme » gagne de plus en plus d'importance. A mesure que ce mouvement prend de la vogue, le catholicisme devient le meilleur défenseur de la raison et de la science.

En fait, le catholicisme a, de tous temps, été le « foyer de la raison » aussi bien que le « foyer de la Foi ». L'une n'exclut pas l'autre, au contraire, toutes deux appartiennent au foyer de la vérité. Le catholicisme a toujours proclamé sa conviction que la *Foi est une présupposition* de la vraie raison et de la vraie science. « *Credo ut intellegam* », la Foi est le bouclier de la raison.

« On n'évaluera jamais assez haut, écrit Payot, les services rendus à la raison humaine par l'Eglise catholique, qui, pendant les siècles d'ignorance, a fait la police de la folie religieuse et a empêché, par l'écrasement des hérésies, la raison de sombrer dans les insanités asiatiques (1). »

« *La Foi est une présupposition de la raison*, écrit H. Bahr. Aussi longtemps que nous ne croyons pas, nous ne savons pas apprécier ni utiliser la pleine puissance de notre raison. La Foi n'a pas besoin de se réconcilier avec la Science. Sans *Foi* il n'y a pas de Science (2). »

D'autre part le catholicisme a toujours proclamé que la *raison* est la *présupposition d'une vraie Foi*. « *Intellige ut credas* », la raison est également un bouclier de la Foi. « *Intellectum valde ama* » écrit St-Augustin dans une lettre adressée à quelqu'un qu'il veut amener à la Foi. Concernant la valeur de la science H. Belloc écrit :

« C'est un blasphème que de nier la nature de la science toujours en progrès, et c'est une lâcheté et une absurdité de la craindre en raison de ses soi-disant conclusions. Les conclusions de la science ne sont mauvaises que par suite d'un usage mauvais, c'est-à-dire à la suite d'une *fausse philosophie de la vie* (3). »

Plus on analyse la Foi et la raison, plus on constate que l'homme doit tendre à leur synthèse, et que l'une et l'autre trouvent leur union et leur perfection en Dieu.

Intellectualisme et Volontarisme.	L'intellectualisme réduisait toute la vie de l'âme à l'intellect. Aujourd'hui le volontarisme est à l'ordre du jour : l'intellect devient une fonction de la volonté.
--------------------------------------	---

(1) PAYOT : *Apprentissage de l'Art d'écrire*, p. 182.

(2) H. BAHR : *Vernunft und Wissenschaft*, p. 27.

(3) H. BELLOC : *Europe and the Faith*, p. 327.

La psychologie catholique a toujours considéré l'intelligence et la volonté comme deux facultés distinctes ayant chacune son activité et sa valeur propres. Cependant chez l'homme, la vie psychique se meut entre ces deux pôles. L'intellect sain, profond, universel ne saurait prospérer rationnellement sans une vie volitive bien ordonnée et disciplinée. Les grandes vérités de la vie ne sont connues, voulues et comprises que pour autant que l'homme possède la maîtrise de soi, pratique la discipline de soi et le renoncement à soi. « Tout penser logique suppose du caractère », dit Foerster.

D'autre part une vie volitive complète n'est pas possible sans une intelligence saine et bien formée. La théorie de la volonté de Lindworsky fait de l'inspiration, de l'animation au moyen d'idées, d'idéals, de mobiles — par conséquent d'éléments du connaître — les forces dirigeantes de la volonté.

Ainsi il y a autonomie des deux facultés, d'où incompatibilité apparente : en réalité il y a polarité entre elles. En Dieu seul elles sont *unité*. Leur « unité de tension » chez l'homme nous offre une image de Dieu.

Indéterminisme et Déterminisme. Jamais on n'a émis, comme de nos jours, des théories aussi radicales en faveur du déterminisme. L'homme est, dit-on, le jouet de son hérédité, de son système nerveux, de sa nature, de son milieu social, de sa race et de son peuple, de ses conditions économiques, de sa culture et de sa civilisation. Il ne paraît pas plus responsable de ses actes que de la couleur de ses cheveux.

Le catholicisme a pour ainsi dire été seul à s'opposer à toutes ces théories déterministes et à défendre l'indéterminisme ou le libre arbitre. Par contre, sur le terrain pratique, on n'a jamais jonglé avec le mot liberté, comme de nos jours. La liberté est le droit d'aînesse de l'homme, l'article premier de tout statut économique, social, politique, moral et religieux qui soit encore possible.

Les modernes ont mis la liberté à la mauvaise place. Dans la lutte fondamentale pour la liberté morale ils ont proclamé le déterminisme, et là où la sagesse des siècles a enseigné la soumission, notamment en matière de devoir et de connaissance supérieure de la vérité, ils ont crié à l'indépendance. Les modernes réclament toujours la liberté *extérieure* : libération vis-à-vis d'autrui, émancipation de tous liens sociaux. En fait ils ne connaissent que la servitude *intérieure*.

Le Catholicisme réclame avant tout pour l'homme : liberté intérieure, libération de soi-même, de ses passions, de ses instincts inférieurs, liberté de remplir ses devoirs. La liberté, entendue ainsi, n'est nullement une innéité mais un acquis ; n'est pas nature mais culture ; un bien qui doit être reconquis à chaque instant par une lutte ininterrompue contre toutes sortes d'appétits, d'inclinations, d'instincts, de passions qui menacent de nous entraîner.

Pour le catholicisme, « la liberté » est construite sur un paradoxe : Dieu seul peut satisfaire les aspirations du cœur humain et l'attirer irrésistiblement ; pour cette raison l'homme est libre vis-à-vis de tous les attraits terrestres et périssables. Soumission intérieure à l'esprit, au devoir, à la parole donnée et à l'honneur, attachement aux principes, fidélité à la conscience, abandon à Dieu ne constituent nullement un esclavage pour la personnalité, mais liberté réelle : « *Deum servire regnare est* », servir Dieu c'est régner proclame la séculaire sagesse chrétienne.

Optimisme et Pessimisme. D'une part on accuse le catholicisme d'avoir diminué outre-mesure la valeur de la vie humaine, et d'autre part de l'avoir surévaluée à l'extrême.

En fait, le catholicisme fait l'un et l'autre, mais dans un tout autre sens que celui que l'on attribue à son enseignement.

La catholicisme connaît la déchéance originelle et la Rédemption ; — le péché et le pardon ; — la mort et la résurrection ; — le corps et l'âme ; — l'enfer et le ciel. Combien terrible un sermon sur la mort, prêché le soir, sous la lueur blafarde des cierges en temps d'une mission ! Mais le lendemain, dès l'aurore apparaît le même prédicateur et parle de la vie éternelle ! Dans la philosophie catholique, « l'échelle de Jacob » est toujours dressée entre le ciel et la terre, entre la vie et la mort, entre la chute et la rédemption, entre l'optimisme et le pessimisme. Lors de funérailles, on exhale le plus sombre pessimisme qui soit jamais sorti d'un cœur humain (Job) et en même temps on chante le plus bel hymne à la vie : *Ego sum Resurrectio et Vita*.

Charité et Fermeté. Tout comme dans le royaume de la vérité, il existe des antinomies dans le royaume de la vertu. L'éthique moderne souvent exalte une vertu tandis qu'elle stigmatise une autre qu'elle considère comme incompatible avec la première. Ainsi Nietzsche célébrait l'énergie du surhomme tandis qu'il considérait toute bonté, toute sympathie, toute charité comme inconciliables avec cette nature d'Hercule.

Le catholicisme présente ici également cette singularité qu'il réconcilie cette « *opposite virtues* », cette opposition de vertus, comme l'a très bien montré Newman. Citons comme exemples : Charité et fermeté ; — affirmation de soi et renoncement à soi. Nous en donnerons d'autres plus loin. Nietzsche a surtout renié la doctrine chrétienne de la vertu, parce qu'elle prône toutes les vertus féminines et rabaisse les vertus dites mâles. Elle prêche la douceur, la tendresse, la patience, l'indulgence, la miséricorde, l'amour du prochain..., elle est une doctrine pour des « agneaux dans un monde de loups ».

La vérité est tout autre. Nietzsche ne connaît que l'énergie du chien de garde, et aucunement l'énergie morale et vraiment humaine. Pour cette raison, il n'a jamais compris le Christ ni la morale chrétienne.

Le Christ est le véritable Fort, le véritable Hercule, le véritable Prométhée qui dans l'ordre surnaturel déroba le feu du ciel et l'apporta sur la terre. Il est « l'Agneau de Dieu » mais également le « Lion de Juda ». La vie dont il est le modèle n'est pas résignation, mais en même temps suprême énergie. Ce qu'Il veut ce sont des hommes tendres comme un cœur de mère mais en même temps durs comme le diamant.

« Quoi que le monde puisse penser ou dire, écrit P. Van Ginniken, le véritable Christianisme Evangélique, tel qu'il survit dans les confesseurs de l'Eglise catholique, est une *vie de haute tension*, comparée à la *basse tension* de la vie ordinaire du monde. Et les véritables apôtres du Christ ont toujours été dans la vie et la société des *monteurs de courants à haute tension*. Et nous également, nous catholiques de nos jours, nous ne pouvons ni ne voulons travailler en faible potentiel, nous ne pouvons tatillonner aux minces fils des sonneries électriques d'un honneur mondain, nous contenter d'un nom qui sonne bien, ou des piles sèches des vertus humanitaires de pure forme. Non, nous ne connaissons que des dynamos de haut voltage... Nous tenons aux *câbles avec fortes charges* dont le moindre contact fait jaillir l'étincelle. Nous n'aimons que la *haute tension* de la véritable centrale Evangélique (1). »

Renoncement à soi et affirmation de soi. Une merveille dans la réconciliation de vertus contraires consiste dans l'harmonisation du renoncement à soi et de l'affirmation de soi. Par là le catholicisme a pour toujours trouvé le centre de gravité de l'équilibre instable en matière d'énergies morales. Il a pu arriver à ce résultat parce que, au-dessus de l'humanité, se dresse le monogramme de la Croix.

Qui ignore la Croix ne comprend pas l'homme, et reste stupéfait devant le paradoxe fondamental de l'Evangile : qui cherche son âme la perdra ; qui perd son âme la gagnera.

(1) Ouv. cité, p. 97.

Et il en est ainsi sur toute la ligne : qui se cherche soi-même ne se trouve pas ; seul celui qui ne se cherche pas soi-même, se trouve.

De tout quoi il résulte que le concept catholique de l'homme et de la vie est suffisamment large pour embrasser non-seulement les antinomies anthropologiques modernes, mais l'homme total et la vie dans toute sa portée.

10. Synthèse catholique des antinomies sociologiques.

1^o *La communauté catholique est la société parfaite, embrassant toutes les antinomies sociales.*

Les considérations suivantes sont de nature à jeter quelque lumière sur ce privilège inégalé. Elle est la « *Civitas Dei* », la « cité de Dieu » fondée par le Christ, l'Homme-Dieu en vue de l'union de tous les hommes avec Dieu.

L'Eglise catholique parfait l'architecture sociale. Au-dessus de la communauté de sang, de race, de pays, de peuple, de nation, elle établit la communauté d'esprit et de charité. La « *nexus animarum* », la communion des âmes dans la Foi, l'Espérance et la Charité, devient ici, pour la première fois au cours de l'histoire, une forme sociale géante.

« Toute communauté naît en raison d'un bien », dit Aristote. Ici le bien suprême : le Christ et sa grâce ; — la vérité suprême : le don de la Foi ; — le salut suprême : le salut de l'âme et les biens spirituels supérieurs deviennent le principe social d'union.

L'Eglise est par essence une communauté de personnes. La « *communio* » de l'âme croyante avec le Sauveur est inséparable de la « *communitas* » des fidèles. La communion avec le Christ est l'âme de l'Eglise et de la « communion des Saints ». Il ne faut donc pas s'étonner de ce que toutes les formes idéales de communauté ou toutes les doctrines sur la communauté ont emprunté à l'Eglise ce terme de « *communio* ».

Dans l'Eglise on trouve réellement une « communauté » par opposition à « société ». L'Eglise est, en effet, la « communauté » modèle, la véritable « communauté de vie » que vise Tönnies.

Dans d'autres institutions sociales la vie va du dehors vers le dedans, du bas vers le haut, de la périphérie vers le centre, en un mot, la sève vitale leur vient d'ailleurs. La communauté de l'Eglise catholique au contraire vit du dedans vers le dehors, du cœur vers les membres, du Christ vers le corps de l'Eglise, de Rome vers les quatre points du ciel. Dans ce sens elle est la *structure sociale organique par excellence*. En elle

le tout est plus que la somme de ses parties ; en elle le tout est antérieur aux parties. Elle est par excellence l'organisme vivant dans le domaine des structures sociales.

2^o « *L'incorporation* » est l'âme du concept catholique d'Eglise.

Le lien organique entre le Christ et l'Eglise est la pierre fondamentale du catholicisme. L'Eglise catholique est la continuation de « l'Incarnation ». Elle est « l'incorporation » du Christ, le Corps mystique du Sauveur.

Le Christ est l'entéléchie, la forme substantielle, le principe de vie de l'Eglise.

3^o Ici également s'applique la loi de ressemblance et de dissemblance de l'analogie d'être.

La communauté ecclésiastique catholique et les autres institutions sociales présentent d'une part de la ressemblance et d'autre part de la dissemblance.

L'Eglise et les autres formes sociales se ressemblent parce que chez l'une et chez les autres nous rencontrons « l'idée d'incorporation ». Elles sont distinctes parce que l'Eglise étant le corps mystique du Christ, nous trouvons chez Elle l'idée « d'Incarnation ».

Il en résulte que l'Eglise possède sa vie propre et ne peut jamais s'identifier ni avec l'Etat, ni avec la Nation, ni avec la famille. Il y a là un abîme : L'Eglise est quelque chose ; les autres biens sociaux sont autre chose.

Il suit de là qu'en matière de sociologie, le catholicisme a ses principes propres, suit ses voies propres, et que dans l'Eglise gît une telle puissance sociale qu'Elle peut « harmoniser tous les excès sociologiques ».

Individu et Communauté. De ce problème sociologique, — envisagé sous bien des points de vue — le catholicisme nous donne une solution qui lui est propre et particulière.

La catholicisme est essentiellement une religion *institutionnelle* ; par conséquent la communauté ecclésiastique organisée, visible, appartient à l'essence même du catholicisme.

La *primauté du suprapersonnel*, de l'institutionnel, du social, est le premier principe du concept catholique d'Eglise. *Unus catholicus, nullus catholicus*. Le caractère, la légalité et la valeur propres de la

communauté ecclésiastique ne sont revendiqués avec autant d'énergie par aucune communauté autre que l'organisme de l'Eglise catholique. Chez elle se trouve le berceau de la vie surnaturelle ; elle est l'atmosphère de salut des âmes.

De là vient qu'aucune communauté n'est opposée aussi catégoriquement à l'individualisme ou à l'isolement de l'individu que l'Eglise catholique. De là également, que souvent on reproche à l'Eglise son soi-disant principe de centralisation.

« Le divin ici est objectivé, est devenu chair dans une communauté et cela *pour autant qu'elle est communauté*... Le dépositaire de l'Esprit de Jésus est donc l'Eglise, non en tant que pluralité d'individus, non en tant que somme de personnes animées du même esprit, mais l'Eglise en tant qu'unité fermée, en tant que communauté dépassant les personnes... Ce ne sont point les fidèles qui construisent la communauté, mais inversement : la communauté crée les personnes. La *communauté chrétienne vient en premier lieu* ; les chrétiens, l'Eglise comme ensemble de personnes ne vient qu'en ordre subsidiaire. La *visibilité* de l'Eglise ne gît pas seulement dans la visibilité de ses membres individuels, mais dans la visibilité de son *unité fermée*, de sa *communauté* (1). »

Mais si d'une part l'Eglise comme « communauté » constitue le pivot de la philosophie catholique, au point que l'individu est essentiellement dépendant de la communauté ecclésiastique, d'autre part cependant la sollicitude pour le salut de l'âme, le principe de la valeur souveraine de la personnalité humaine constitue également un pôle du catholicisme.

En raison du respect que le catholicisme professe à l'égard de la personnalité humaine, il est diamétralement opposé au socialisme, au communisme et à l'absolutisme d'Etat.

« Jésus a vengé pour toujours la valeur de la personnalité contre toutes les conceptions antiques de l'Etat », écrit M. Scheler (2).

Quelque importance que l'on attribue à la « socialité », toute sociolâtrie est une erreur. C'est là le motif pour lequel, si souvent, le catholicisme a encouru le reproche de sous-évaluer la famille, la nation et l'Etat.

Que le catholicisme est attaqué ainsi en raison de deux principes opposés à savoir : son caractère institutionnel d'une part et son respect pour la personnalité d'autre part, cela tient à la « double polarité » de sa structure, à son paradoxe sociologique qui fait qu'il est à la fois plus social que tout socialisme et plus respectueux de la personnalité que tout personnalisme.

Comment le catholicisme peut-il résoudre ce paradoxe ? Au fond la raison en est dans le fait qu'il est imprégné de l'humano-divinité

(1) ADAM : *Das Wesen der Kirche*, p. 43-49.

(2) *Der Formalismus in der Ethik und materielle Wertethik*, p. 533.

(*théandrisme*) et que l'homme devient réellement personnalité par son incorporation dans le corps mystique du Sauveur qu'est l'Eglise.

La communauté ecclésiastique et l'individu sont ou deviennent ce qu'ils doivent être par le contact vivant avec la vivante Personnalité *humano-divine*. De cette Personnalité humano-divine jaillissent et la puissance sociale de l'Eglise et la dignité personnelle de l'individu. « *Communio* » et « *communitas* » vivent l'une et l'autre du même Christ.

Par le fait que l'individu et la communauté trouvent leur principe vital dans la Personnalité suprême du Christ, l'Eglise nous offre la forme la plus pure d'une société *organique*. Le concept catholique de communauté est plus organique que toutes les formes de l'organicisme moderne ; dès lors ce concept peut-être à la fois plus radico-social que le socialisme et plus radicalement personnel que le personnalisme.

La sociologie moderne ne comprend plus cet « organicisme chrétien » parce qu'elle est devenue étrangère aux formes sociales de la vie supérieure de l'esprit où communauté et individu ne s'excluent plus, mais où les présuppositions sociales de la vraie personnalité et les présuppositions personnelles de la vraie communauté sont reconnues dans leur principe. Le point de vue théo-centriste catholique est appelé à approfondir le caractère scientifique de la sociologie.

« Nous ne comprenons la vie sociale que lorsque nous la considérons à la lumière de la *communio avec Dieu* », écrit M. Scheler (1).

On trouve la même idée chez Foerster.

« Il y a un Dieu, et ce n'est que pour autant que nous saisirons clairement nos rapports avec Dieu que tout le reste nous deviendra clair ; ce n'est que pour autant que nous nous *socialisons avec Dieu* que réussira la socialisation en ce monde (2). »

Foerster a également appelé l'attention sur la signification de l'Homme-Dieu et de l'Eglise.

« Dans la création de l'homme véritable par l'Homme-Dieu, gît la contribution du Christianisme au problème social (3). »

Le problème de l'Eglise est le plus grand problème social de l'humanité : il renferme tous les autres problèmes sociaux... Seule l'ascension commune vers un bien surnaturel peut, à la longue, socialiser l'homme avec son prochain : plus les intérêts et les devoirs sont importants, plus est pressante la communauté d'adoration (4).

Dans une *Eglise universelle* la socialisation de toutes les âmes et de tous les groupements humains particuliers dans leur dévouement à un haut idéal, prend pour ainsi dire symboliquement corps et devient tangible. Par conséquent, une *Eglise universelle visible* est, dans ce monde de discorde, une *nécessité culturelle absolue*, et elle doit être le but suprême de tout notre travail constructif (5). »

(1) *Vom Ewigen im Memchen*, p. 154.

(2) FOERSTER : *Christus und das menschlichen Leben.*, p. 260.

(3) Id. *Christentum u. Klassenkampf.*, p. 8.

(4) Id. *Das Kulturproblem der Kirche*, p. 35.

(5) Id., p. 23.

Ce qui précède peut suffire pour montrer que dans la structure de l'Eglise catholique se trouvent les lignes fondamentales d'une saine sociologie.

On concède volontiers que l'Eglise socialise l'individu, mais cette socialisation signifie-t-elle la destruction de la personnalité?

Eglise et Personnalité. L'Eglise ne se dresse-t-elle pas comme une barrière entre l'homme et Dieu, entre l'âme et le Christ, entre la Raison et la Révélation, entre l'individu et la Communion avec Dieu?

L'autorité, les dogmes, la discipline et l'organisation de l'Eglise ne constituent-ils pas autant d'obstacles à la liberté individuelle? N'engendrent-ils pas l'hétéronomie au lieu de l'autonomie?

C'est dans ces questions que gît le conflit entre le mentalité individualiste moderne et le Christianisme institutionnel.

A ce qui a été dit là-dessus dans le Vol. I, nous devons ajouter :

1^o Cet individualisme, que déjà Comte a appelé « la maladie de l'Occident » paraît de plus en plus une tragédie. « La révolte de la personnalité a abouti au suicide de la personnalité » (*Pszywara*). La lutte de l'individu contre toute espèce de biens sociaux a paru être, en fin de compte, une lutte contre lui-même — tellement l'élément social et l'élément personnel se compénètrent.

« La critique de l'Eglise et de l'institutionnalisme chrétien est, en dernière instance, proprement critique de nous-mêmes », remarque un fin connaisseur de la littérature religieuse (1).

2^o L'individualisme vit inconsciemment du capital qu'il veut gaspiller.

« Les hommes qui préconisent toutes sortes de « succédanés » pour l'Eglise, doivent en grande partie le bien qui, dans une notable mesure, se trouve encore en eux, à l'action du travail séculaire de l'Eglise et à l'influence toujours persistante quoique souvent méconnue de l'Eglise et de l'esprit de l'Eglise. Ainsi l'individualiste est redevable de sa conviction de la sainteté de chaque âme individuelle, non à son individualisme comme tel, mais à l'évolution lente et progressive, dans la société chrétienne, de la valeur des différents membres du corps mystique du Christ (2). »

3^o Que l'Eglise a été réellement le berceau de la valeur de l'âme personnelle, que toujours elle a envisagé et jugé le monde du point de vue du salut individuel, c'est ce que Newman a dépeint lumineusement comme étant le souci constant de l'Eglise.

(1) EVELYN UNDERHILL : *The Life of the Spirit and the Life of To-Day*. London, Methuen, 1924, p. 147.

(2) FR. V. HÜGEL. *Essays*, p. 265.

« L'Eglise juge tout par rapport à l'âme immortelle... L'Eglise ne vise point un spectacle mais une œuvre. Elle considère le monde et tout ce qu'il contient en comparaison de la valeur d'une seule âme, comme une simple ombre, comme poussière.... L'œuvre de ce monde et l'œuvre de l'âme, considérées chacune dans sa propre sphère, n'ont, à ses yeux aucune commune mesure. Elle préférerait sauver l'âme d'un seul brigand de la Calabre, ou d'un mendiant de Palerme, que de construire cent chemins de fer à travers l'Italie (1). »

4° L'Eglise ne vise que le contact immédiat entre l'âme et le Christ. Le Christ est le Professeur, le Prêtre et le Pasteur invisible dans le professorat, la prêtrise et le pastoral de l'Eglise. *Christus est, qui evangelizat ; Christus est, qui baptizat*. Il n'y a qu'un seul Maître, un seul Prêtre, un seul Pasteur : le Christ. Les sacrements produisent leurs effets « *ex opere operato* ». Ils sont par eux-mêmes, et non par le concours des hommes, des sources de grâces. L'Eucharistie est la merveille du contact intime de l'âme avec son Sauveur. « Ce n'est pas moi qui vit, mais le Christ qui vit en moi ». Le Prof. Adam émet à ce sujet les belles considérations suivantes :

« Aucune autorité humaine, aucune personne « étrangère » ne peut s'interposer entre le Christ et le croyant. Directement, du Christ lui-même, la Vérité divine, la grâce, la vie se répandront dans l'âme... Quelque paradoxal que la chose paraisse, c'est précisément par son caractère impersonnel, extra-personnel que le ministère de l'Eglise garantit la liberté de la personnalité chrétienne... Le catholique sait que l'autorité de l'Eglise représente le principe absolu de la Vérité, de la Justice et de la Charité, et voilà pourquoi est résolu pour lui le problème que Dostojevski a peint d'une façon aussi poignante dans « Le Grand Inquisiteur » et dans « Les Frères Karamasoff », à savoir : si une autorité humaine n'est pas synonyme de tyrannie. Oui il en est ainsi. Toute autorité purement humaine est essentiellement tyrannie... Dans la théocratie seule, l'homme est libéré de l'homme. Alors, en effet, il ne sert pas l'homme, mais Dieu (2). »

5° Sans la discipline de la tradition de l'Eglise, sans la direction de l'autorité ecclésiastique, l'individu rabaisserait les vérités de la Foi et la personnalité du Christ à sa propre mentalité par trop humaine.

« Si l'on abandonne le Christ à l'interprétation individuelle du premier venu, écrit Foerster, tout ce qu'il y a de plus grand et de plus profond en Lui se volatisera et se superficialisera sans tarder ; alors il ne restera du Christ que ceci : un *socialiste oriental*, où un *moraliste éminent*, où un grand *philanthrope*. Chacun éliminera ce qui surpasse tant soi peu son intelligence et ne trouve pas d'écho dans sa propre expérience (3). »

6° Non seulement en matière de vérité, mais également en matière de perfection courante, l'homme n'est nullement préjudicié mais servi en s'inclinant respectueusement, non seulement devant le Dieu invisible, mais aussi devant ses représentants sur la terre.

(1) NEWMAN : *Difficulties of Anglicans* II.

(2) ADAM : *Das Wesen des Katholicismus*, p. 35-40.

(3) FOERSTER : *Autorität und Freiheit*.

« En rejetant l'élément social et institutionnel de la religion l'homme s'appauvrit, écrit Fr. v. Hügel. Il y a une *imperfection* dans l'*humilité* aussi longtemps que celle-ci ne consiste qu'à s'humilier devant Dieu seul. L'*humilité intégrale* exige impérieusement l'aveu, à mon prochain, de mes nombreux besoins personnels, surtout à ceux qui sont plus sages et meilleurs que moi, et également l'aveu de mon besoin *perpétuel d'entraînement* (*training*) de discipline et d'incorporation ; *humilité parfaite* exige obéissance enfantine et docilité envers des personnes et des institutions, tout autant que donner et recevoir fraternellement, tout autant qu'autorité et contrôle paternels (1). »

7^o Le « culte du moi » de l'individualisme moderne se heurte à toute la mentalité catholique ; il est anti-catholique parce que anti-humain, parce qu'il est directement contraire à la loi fondamentale de tout sain développement de la personnalité.

« Devenir une personne, écrit Pszywara, est quelque chose d'invisible, d'inconscient, de non-forcé. Par le dévouement désintéressé aux formes réelles de la vie, des institutions, des professions, de la culture, de la religiosité, des âmes, par l'adaptation docile du membre aux exigences de la communauté, sous l'enveloppe de cette *dépersonnalisation apparente* se développe et fleurit le bijou d'une humanité mûre et autonome (2).

Deux extrêmes sont possibles dans la vie ecclésiastique écrit Möhler, et l'un et l'autre se nomment *égoïsme* ; ils se manifestent en ceci : l'un ou chacun prétend être tout. Dans le premier cas l'unité devient si forte et la charité si ardente que l'on étouffe ; dans le second cas, tout se décompose tellement, et devient tellement froid que l'on gèle ; l'un égoïsme engendre l'autre ; tous ne peuvent être que tous et seule l'unité de tous forme un tout... Telle est la conception de l'Eglise catholique (3). »

Nous croyons avoir suffisamment insisté sur la polarité entre l'Eglise et la personnalité. L'organisme de l'Eglise deviendrait un mécanisme gigantesque s'il n'était obligé de sortir constamment de lui-même pour se diriger d'une part, vers l'homme visible, d'autre part vers son chef invisible. L'individu de son côté ne tarderait pas à se pétrifier s'il ne devait, lui aussi, s'élever au-dessus de lui-même et se tourner vers l'Eglise et vers son Dieu invisible.

Religion et Culture. Le monde moderne nous offre le spectacle d'une double lutte : les uns veulent la religion sans culture ; les autres, la culture sans religion. Le catholicisme admet l'autonomie de l'une et de l'autre ; religion est une chose ; culture est une autre chose. Elles ont chacune leur loi, leur être, leur valeur et leur tâche propres.

Elles ne peuvent s'ignorer ou se renier mutuellement : si la religion supprime et néglige la culture, elle en souffrira ; si la culture renie la religion, elle périra.

(1) FR. V. HUGEL : *Essays*, p. 264.

(2) PSZYWARA : *Das Gottesgeheimnis der Welt*, p. 168.

(3) MUHLER : *Die Einheit der Kirche*, p. 246.

Elles ne peuvent non plus être confondues : on ne peut faire de la culture une religion, ni de la religion une culture. Ici également la vraie solution est : religion *et* culture.

Dans l'homme concret elles doivent former une « unité de tension » : se trouve-t-on en face des devoirs religieux, on servira indirectement la culture en servant Dieu et en remplissant ses devoirs comme il convient. Est-on actif dans l'un ou l'autre domaine de la culture, on sert indirectement la religion, en s'acquittant le mieux possible de ses devoirs et de sa tâche dans le domaine culturel où l'on travaille.

« Non l'artiste qui crée des œuvres « religieuses » inartistiques travaille comme artiste « à la gloire de Dieu », mais bien celui qui est réellement artiste. Non l'érudit qui, par une formation et des moyens insuffisants, poursuit des fins « religieuses » travaille, comme savant « à la gloire de Dieu », mais bien le savant qui satisfait à toutes les exigences d'une véritable science. Non le travailleur intellectuel ou manuel qui essaye, à force de « bonnes intentions », de rendre « religieux » son incapacité ou son manque d'ardeur, contribue comme travailleur « à la gloire de Dieu », mais bien celui qui, dans sa profession, veut et poursuit résolument le but le plus élevé (1). »

Progrès et Tradition. Nous pouvons nous borner à la simple mention des autres excès sociologiques modernes. Combien n'y en a-t-il pas qui vantent le progrès et dénigrent la tradition, tandis que d'autres s'accrochent à la tradition et maudissent le progrès. Ici également le catholicisme tient sa solution pleine de bon sens : progrès *et* tradition.

Pour nous, dont le penser et la vie s'écoulent au jour le jour, l'Eglise nous paraît bâtie exclusivement sur la *tradition*. Elle paraît toujours tourner son regard vers le passé. Elle paraît être la tour de l'immobilité éternelle, la « mémoire » de l'humanité, la « Mnémosyne » (2) vivante du monde, la tradition personnifiée.

Sans doute la tradition est une des pierres angulaires de l'Eglise. En face du monde moderne, obsédé de la « crainte du passé » et tourmenté par le « cauchemar de l'avenir », le catholicisme est pour ainsi dire seul à représenter la tradition, cette puissance fondamentale dans l'histoire de l'humanité.

« L'Eglise catholique, remarque justement Chesterton, est la seule institution qui préserve l'homme de l'esclavage déshonorant d'être un enfant de son époque (3). »

Ainsi l'Eglise paraît être esclave de la tradition. Or la vérité est tout autre : l'Eglise a renié le traditionalisme.

(1) PSZYWARA : *Das Gottesgeheimnis* S. 117.

(2) *Fille d'Uranus*, déesse de la mémoire et mère des Muses.

(3) CHESTERTON : *The Catholic Church and Conversion*, p. 93.

Elle rend hommage au principe du progrès. Ici également ce sont nos courtes vues qui nous empêchent d'embrasser dans son ensemble l'œuvre du progrès dans le catholicisme. Si nous possédions l'esprit séculaire d'un peuple, d'une culture, d'un Etat ; si nous pouvions considérer l'Eglise avec le regard de générations entières, avec l'expérience du genre humain, alors nous remarquerions tout d'abord comment cette tradition est elle-même, dans l'Eglise, une force « active » et « créatrice » et combien cette puissance, en apparence purement statique, conservatrice et capitalisante est, en fait, un facteur dynamique, progressiste, qui renouvelle et rajeunit constamment tout l'organisme catholique. Et ainsi l'Eglise se place au-dessus des excès sociologiques courants : elle renie aussi bien le traditionalisme que le progressisme ou modernisme qui l'un et l'autre sacrifient à la mode du jour. L'Eglise se place au-dessus du temps : pour cette raison elle peut élever en une « unité de tension » les deux puissances : tradition et progrès, et donner l'exemple vivant de « rester toujours la même dans sa mutabilité et de se rajeunir constamment dans son immutabilité ».

Nationalisme

Le catholicisme est toujours attaqué à cause
et Internationalisme. de deux autres attitudes contraires de l'esprit :
d'un côté il paraît trop international (p. ex.

lors du Kulturkampf en Allemagne), d'autre part on le dit trop national.

En fait l'Eglise se meut au-dessus de ces deux extrêmes. Elle est à la fois Eglise du peuple et Eglise des peuples.

Elle est en premier lieu Eglise du peuple. De même qu'Elle a fait admettre l'autonomie des individualités personnelles, elle a contribué à la formation des individualités collectives qui constituent les nations modernes. L'Eglise catholique est la mère des peuples modernes. Que de langues et de cultures nationales lui sont redevables de leur conservation et de leur éclat ! L'Eglise, comme St-Paul, est « Juive chez les Juifs, grecque chez les Grecs ». Elle s'est toujours adaptée au génie, à la langue des peuples, mais elle a christianisé les nations sans leur enlever leur caractère propre.

Elle est également l'Eglise des peuples. Comme une mère Elle s'est penchée sur les peuples et ceux-ci à leur tour, enfants reconnaissants, ont contribué à la gloire de leur mère : l'Eglise. Les Grecs ont parlé dans sa philosophie ; les Romains ont contribué à son organisation et à son droit canon ; demain les Chinois et les Indiens auront voix au chapitre dans le catholicisme.

L'Eglise a toujours réussi à nationaliser le catholicisme sans lui

faire perdre sa catholicité. Le catholicisme est à la fois national et international, Eglise du peuple et Eglise des peuples : pour ce motif elle est plus nationale que le soi-disant nationalisme, et plus internationale que tout soi-disant internationalisme.

Aristocratie et Démocratie. L'Eglise catholique est essentiellement l'Eglise de l'autorité, de la hiérarchie, de la centralisation, de l'unité, de l'infailibilité, de l'exclusivisme. Si le principe aristocratique pouvait disparaître des autres institutions, il se retrouverait inchangé dans l'Eglise catholique, tellement il fait partie intégrante de sa nature. Mais en même temps l'Eglise est la mère de la vraie démocratie. Elle a créé une atmosphère spirituelle où il n'y a ni esclaves, ni castes, où les doctrines anti-démocratiques se dessèchent et où seul le principe d'égalité des hommes et des races peut prendre racine.

« Les siècles précédents ont été témoins d'un effondrement général des démocraties, écrit Chesterton. Ce fut lors de la naissance du Darwinisme que toutes nos relations commencèrent à sentir la demeure du singe... Vis-à-vis de ce mouvement irrésistible se trouvait une *borne-poste*. En face de cette danse du doute se trouvait quelque chose que l'on ne peut mieux symboliser que par un exemple : un singe ne peut devenir prêtre, un nègre le peut. Le type dogmatique, mais particulièrement le type catholique du Christianisme s'est accroché lui-même irrévocablement à l'humanité de tous les hommes...

En fait ou en possibilité se dressait là la *figure imposante et souriante d'un évêque nègre*... Là gît le germe de la démocratie catholique ; non pas qu'elle soit nécessairement en tous temps plus démocratique, mais bien parce que son indestructible minimum de démocratie est réellement indestructible...

Il n'existe pas de base pour la démocratie en-dehors du dogme que l'homme vient de Dieu... Le monde est incapable de maintenir ses propres idéals... (1).

Il y a un exemple de communauté qui se renouvelle sans cesse de *bas en haut* et c'est l'Eglise catholique romaine, écrivait Wilson. L'Eglise catholique romaine est une *grande démocratie*. Il n'est pas d'enfant de paysan qui soit de trop basse extraction pour devenir un jour prêtre, et il n'est pas de prêtre dont l'humble origine est un obstacle à monter sur le trône de St-Pierre. Ce qui maintient l'organisation de cette Eglise, c'est la sève qui, inlassablement circule des racines vers la couronne, des couches les plus profondes du peuple à travers les *canaux ouverts de la prêtrise* (2). »

Nous devons forcément nous borner. Puissent ces quelques exemples suffire pour apprécier la pensée catholique en matière de sociologie.

Conclusion. Ainsi le catholicisme nous montre sa propre structure dans son ontologie, sa propre structure dans son anthropologie, sa propre structure dans sa sociologie.

(1) C. K. CHESTERTON : *What I Saw in Amerika*, p. 302-307.

(2) WOODROW WILSON : *The New Freedom*, p. 71.

Construite sur cette triade caractéristique, toute la philosophie catholique du monde et de la vie nous présente également une structure propre que dépeint très bien Fr. v. Hügel comme suit :

« Existe-t-il un édifice moderne à la fois aussi éthéré et aussi solide que la tour Eiffel ! Sur quoi repose sa solidité ? Des tempêtes se sont élevées et ont passé, des ouragans peuvent mugir : elle les brave ; elle existe et elle demeurera. Elle ne se brise pas parce qu'elle plie ; elle ne s'écroule pas parce qu'elle oscille. Cette grandiose tour d'acier possède une remarquable élasticité ; elle peut s'incliner de cinq pieds dans toutes les directions. Ainsi également notre vie psychique, en apparence si fragile, se maintient au milieu des tempêtes et des ouragans de la tentation et de l'épreuve, parce qu'elle peut s'incliner du pôle du sensible, du spatial et du temporel vers le pôle du spirituel, du supraspatial et de l'Eternel. Grâce à cette élasticité elle peut, en une faible mesure, être participante de l'harmonie parfaite, de la parfaite puissance pacifique et de la fécondité de l'Immuable Energie, de l'Eternel Dieu vivant (1). »

11. Lois du développement de la philosophie catholique de la vie.

Le catholicisme est un organisme vivant et comme tel il a acquis, au cours des siècles, sa croissance et son développement.

Se basant sur son étude de ce développement, Newman (2) a formulé les sept lois suivantes. La philosophie catholique de la vie a toujours mis en évidence :

1^o Maintien du type (*Preservation of Type*).

Le catholicisme actuel est le développement, la continuation du catholicisme de l'Evangile, de St-Pierre, de St-Paul, de St-Thomas, de St-Augustin et des apôtres tout comme l'homme fait est l'achèvement naturel de l'enfant. Comme tout être vivant le catholicisme est mutable dans son immutabilité.

2^o Continuité de ses principes (*Continuity of its Principis*).

A travers les siècles le catholicisme est resté fidèle à l'unité du dogme, de la foi, de la grâce, du sacramentel, du principe ascétique, etc.

3^o Sa puissance d'assimilation (*Its Power of assimilation*).

Les hérésies sont nées et ont passé et c'est en fin de compte l'Eglise qui en a profité. « La contradiction est le sel de la vérité » : cette parole s'est vérifiée à la lettre pour la philosophie catholique de la vie.

4^o Conséquence logique (*Logical sequence*).

(1) FR V. HÜGEL. *Essays on the Phil. of Religion*, p. 169.

(2) NEWMAN : *Development of Christian Doctrine*, Part. II. Nous développerons plus tard ce point dans notre doctrine de l'éducation catholique.

Les vérités catholiques forment un organisme. Elles constituent un enchaînement logique, ainsi qu'il résulte de la connexion de tous les principes avec « l'Incarnation ». (Voir n° 9, p. 55.)

5° Anticipation de son avenir (*Anticipation of its Future*).

De même qu'un grand génie se révèle parfois déjà dans une idée de sa première jeunesse, ainsi, dès son début, le catholicisme renfermait en puissance tout l'édifice doctrinal des siècles futurs.

6° Conservation de son passé (*Conservation of its Past*).

La mémoire constitue la charpente de la personnalité, ainsi la tradition constitue la « mnémosyne » (1), le pouvoir de capitalisation de son expérience séculaire.

7° Vigueur chronique (*Chronic Vigor*).

Pour un organisme tel que l'Eglise, il survient parfois des périodes de tribulations, mais elles ne tardent pas à faire place à des temps meilleurs, à des périodes de prospérité et d'abondantes récoltes.

12. Idéal et Réalité.

Tel est « l'idéal » du catholicisme. Ne paraît-il pas, en apparence, contredire cet idéal?

Examinons brièvement ce point.

1° **Faiblesses humaines.** Le catholicisme, bien plus que toute autre doctrine, met en garde contre la faiblesse humaine. Or, pour son gouvernement, pour ses dignitaires, pour ses membres, l'Eglise dépend des hommes. Pourquoi reprocher à l'Eglise la malice des hommes que précisément elle veut élever à un idéal supérieur?

« Il reste vrai, écrit Fr. von Hügel, qu'il ne peut y avoir pour nous une Eglise sur terre, si nous ne voulons ou ne pouvons prendre notre parti de dignitaires et de membres médiocres de l'Eglise ; et jamais nous ne pourrions nous résigner à cette médiocrité si nous n'avons pas une conscience profonde de tout ce que nous avons reçu de la communauté ecclésiastique, afin de compenser ainsi le dépit qu'inspirent ces défauts (2) ».

2° **Connaissance de soi-même.** Examinons consciencieusement la paresse, l'indolence, l'inertie, la trahison, la petitesse d'esprit, l'inconséquence, la malice, la faiblesse, la mesquinerie, l'égoïsme dont souvent nous faisons preuve dans l'accomplis-

(1) *Fille d'Uranus*, déesse de la mémoire et mère des Muses.

(2) VON HUGEL : *Essays*, p. 267.

sement de notre propre programme, dans la fidélité au devoir. La distance qui sépare nos intentions de nos œuvres, notre idéal de sa réalisation, nous aidera à comprendre les faiblesses humaines dont parfois l'Eglise, au cours des siècles, nous a donné ou nous donne le spectacle.

3^o Sens tragique. Nous qui remarquons toujours la distance entre l'idéal catholique et la réalité, nous aurions écrit un Evangile sans la trahison de Judas, et sans le reniement de Pierre. C'est cependant sur Pierre, le faible, que le Christ a bâti son Eglise.

4^o La vérité, sa propre pierre de touche. Actuellement tout devient pierre de touche de la vérité. Nous sommes par trop des adorateurs des statistiques, des chiffres, des nombres, des succès, des majorités, des efficacies, etc. Enfin de compte le catholicisme reste vérité alors même que personne n'y croirait plus ; des hérésies restent des hérésies alors même que tout le monde les admettraient.

5^o Une tâche vitale. La réalisation de l'idéal du catholicisme reste une tâche, un devoir vital pour chacun de nous. En un certain sens l'Eglise vaut ce que nous, catholiques, nous valons. En chacun de nous, l'idéal catholique doit devenir réalité.

6^o La Croix au centre du Catholicisme. En fin de compte l'Eglise catholique n'a pas été créée et n'est pas maintenue par un homme grisé par le succès, ni par un esthète ou un philosophe amateur mais par Celui que beaucoup considéraient comme le « Grand Banqueroutier ». L'Eglise n'a pas été bâtie sur le Thabor mais sur le Golgotha. Le Christ vit toujours dans l'Eglise, mais c'est le Christ crucifié.

Newman remarque là-dessus.

« *L'Eglise vit toujours souffrante et languissante dans sa faiblesse et portant toujours dans son corps la mort du Seigneur Jésus, pour que la vie de Jésus soit révélée dans son corps. La Religion paraît constamment sur le point de périr, des schismes, de dominer, la lumière de la Vérité voilée, ses disciples dispersés. La cause du Christ paraît constamment en être à son dernier souffle, comme s'il ne s'agissait plus que d'une question de temps, comme si aujourd'hui ou demain elle aboutira à un fiasco... La marée monte, les vagues déferlent impétueusement et mugissent avec la dernière violence; mais le Seigneur qui habite là-haut est plus puissant (1).* »

(1) NEWMAN : *Via Media* I, p. 355.

LITTÉRATURE :

J. VAN GINNIKEN, S. J. : *Voordrachten over het Kath. voor Niet-Katholieken*, 2^e Druk. Rotterdam, W. E. L. Brusse, 1928. — *Protestant en Katholiek*. Utrecht. — G. BROM : *Katholiek*. — FOERSTER : *Christus en het Menschelijk Leven*. — G. KURTH : *L'Eglise aux Tournants de l'Histoire ; Origines de la Civilisation moderne*. — A. EYMIEU : *Deux Arguments pour le Catholicisme*. Paris, Spes, 1925. — N. BERDIAEFF : *Un Nouveau Moyen Age*. Paris, Plon, 1927. — H. BENSON : *Paradoxes of Christianity ; Christ in the Church*. — R. A. KNOX : *The Belief of Catholics*. London, Benn, 1927. — DEVAS : *The Key to the World Progress*. Longmans. — Baron VON HUGEL : *The Mystical Element in Religion ; Essays in the Philosophy of Religion*. London, Dent. — G. K. CHESTERTON : *Orthodoxy ; Church and Conversion* a. s. o. — MARTINDALE : *The Faith of the Roman Church*. Methuen, 1927. — ADAM : *Das Wesen des Katholizismus*. 4^o A. Schwann, Dusseldorf, 1927. — J. HEILER : *Der Katholizismus. Seine Idee u. Seine Erscheinung*. München, Reinhardt, 1923. (Niet-Katholiek). — E. PSZYWARA : *Religionsphilosophie katholischer Theologie*. München, Oldenbourg, 1927. — R. GUARDINI : *Der Sinn der Kirche ; Der Gegensatz* u. s. w. — P. LIPPERT : *Die Weltanschauung des Katholizismus*. Leipzig, Reineke, 1927 ; *Das Wesen des Kath. Menschen*. Kösel, München. — LANDSBERG : *Die Welt des Mittelalters und Wir*. — GRABMANN : *Die Kulturphilosophie des H. Thomas v. Aquin*. Augsburg, Filser, 1927. — P. WUST : *Dialektik des Geistes*. Augsburg, Filser, 1928. — P. STEFFES : *Religionsphilosophie*, Kösel, München. — W. SCHMIDT : *Menschheitswege zur Gottes-erkenntnis*. Kösel, 1926. — DER KATHOLIZISMUS, *Vorträge gehalten in Wien und hrgd. vom Ak. Verein « Logos »*. Tyrolia, Innsbruck, 1925.

III

REPRÉSENTANTS TYPIQUES

DE LA

PÉDAGOGIE CATHOLIQUE CONTEMPORAINE

Mgr J.-L. SPALDING (1840-1916)

Le porte-parole américain de la pédagogie catholique.

Une lumière d'Amérique. Il fut un temps où l'Amérique nous apparaissait comme le pays aux champs incommensurables, et plus tard comme le pays des retentissantes inventions techniques. Cependant depuis quelques années, ce pays a commencé à faire entendre sa voix dans les questions intéressant la vie supérieure de l'esprit. L'Amérique s'est ouverte à la philosophie avec le mouvement pragmatiste ; elle a dit son mot dans la politique mondiale par la voix du président Wilson ; la sociologie est en train de devenir une science américaine ; les Américains parlent de psychologie. *Ex America lux !* Le soleil de la vie de l'esprit s'est levé sur l'Amérique.

Dans un « Essay sur l'avenir », où il est un maître, H. G. Wells écrit : « Dans cinquante ans, l'Amérique sera probablement à la tête du mouvement artistique, littéraire et scientifique » (1).

L'Amérique et la Pédagogie. Ceci s'applique surtout au domaine de la science de l'éducation. Les Allemands en étaient les leader pendant le XIX^e siècle. Fait digne de remarque : les deux plus grands pédagogues allemands contemporains, Foerster et Kerchensteiner, ont puisé à l'école américaine. De même que jadis les artistes se rendaient en Italie, pour s'y nourrir de l'art classique, ainsi, de nos jours, les pédagogues tournent leur regard vers l'Amérique.

Un peuple de pionniers, avec une vie sociale qui constamment doit absorber un flot d'immigrants, devait nécessairement créer une nouvelle atmosphère pour la pédagogie.

Sans doute, tout ce qui nous vient d'Amérique ne doit pas être accepté sans réserves. Les Américains considèrent l'éducation trop unilatéralement comme une simple adaptation de l'éducateur au pupille ; ils font trop exclusivement de la psychologie. Nous Européens, au contraire, nous considérons l'éducation en premier lieu comme une

(1) *A Forecast of the World Affairs*, dans le remarquable ouvrage : *These Eventful Years. The XX Century in the Making*. London. *The British Encyclopedia*, 1924. Vol. II, p. 15.



Mgr. J.-L. SPALDING

adaptation de l'élève à l'éducateur ; nous courons le danger de nous montrer exclusivement pédagogues et de négliger la psychologie. La vérité se trouve dans la synthèse des deux conceptions : également en fait d'idées et systèmes pédagogiques, les nations doivent se compléter mutuellement. Il y a place pour une société des nations dans le domaine de la pédagogie.

Parmi les grands pédagogues américains citons : Emerson, Harris, Channing, Parker, et, plus près de nous : W. James, Stanley Hall, John Dewey, Elliott, Bagley, Butler, Baldwin, Miss Pankhurst.

Spalding. A côté de ces noms brille celui d'un pédagogue catho-
Sa vie. lique de marque : *John Lancaster Spalding*, décédé
Ses œuvres. en 1916, étant évêque de *Peoria*.

Spalding étudia à Louvain et à Rome. Son admiration pour l'université catholique belge devint pour lui une force qui animait sans relâche son ardeur, et fit plus tard de lui un inlassable champion pour une université catholique en Amérique. Ses efforts furent couronnés par l'érection de l'université catholique de Washington (1).

Les œuvres complètes de Spalding ont été éditées en 10 vol. chez Mc. Clurg à Chicago, et comprennent : *Religion and Art* ; — *Glimpses of Truth* ; — *Socialism and Labor* ; — *Religion & Agnosticism and Education* ; — *Means and Ends of Education* ; — *Thoughts and Theories of Life and Education* ; — *Aphorisms and Reflections* ; — *Education and the Higher Life* ; — *Opportunity and other Essays and Addresses* ; — *Things of the Mind* ; — *God and the Soul* (Poésies).

Une anthologie composée d'extraits des œuvres de Spalding a été éditée par L. Elaut sous le titre « *Licht en Leven* » (Lumière et Vie).

1° Le plus grand Spalding est prince de l'Eglise et orateur sacré,
pédagogue écrivain et sociologue, penseur et poète, mais
catholique il est en premier lieu le plus grand pédagogue
de l'Amérique. catholique de l'Amérique.

La pensée pédagogique est le *leitmotiv* qui perce dans toutes ses œuvres.

Spalding était Américain de cœur et d'âme et en même temps penseur catholique, prince de l'Eglise et apôtre. Il voulait amener l'Amérique au Christianisme. Cette entreprise n'était possible qu'en

(1) Pour plus de détails cfr : « *Licht en Leven* ». *Inliding. Paed. Studiën*.

jetant un pont entre le type de vie américaine et le catholicisme. C'était la tâche que Spalding a poursuivie durant toute sa vie, et cette tâche était essentiellement pédagogique.

Il fallait avant tout se convaincre de ce qui était bon et sain en Amérique, découvrir où se trouvaient la force et le caractère propres de ce pays. Or Spalding a touché la note juste : l'Amérique est le pays de l'initiative, de la confiance en soi, de la technique, de la démocratie, de la liberté, du progrès ; le pays de la vie intense, le pays qui, de tout son être, a les yeux fixés sur l'avenir.

Spalding était convaincu qu'en s'associant à ces éléments de vie, et non sans eux et encore moins en les combattant, le catholicisme pouvait devenir une force en Amérique. C'est par les qualités qui font la force de sa population que Spalding a entrepris l'Amérique ; ces qualités, il les a exaltées, il leur a rendu hommage, mais en même temps il a fait voir et sentir que la conception catholique de la vie ne s'y oppose nullement, que, bien au contraire, elle les approuve, qu'elle raffermir et approfondit tout ce que le « Nouveau Monde » renferme en fait de forces saines de la vie. C'est par là qu'il faut expliquer en grande partie, les caractéristiques particulières de l'œuvre de Spalding que nous ferons connaître dans la suite.

Un exemple de la façon dont Spalding s'adapte à la mentalité américaine.

« *L'avenir* exerce une force irrésistible sur l'Amérique. Présenter à l'Amérique une foi religieuse en raison de ce que cette foi a réalisé dans les siècles précédents, est une œuvre vaine ; se dépenser à ramener des situations d'époques disparues est peine inutile. Si nous voulons agir d'une façon vraiment pédagogique sur la vie américaine, nous devons nous mettre à la tâche avec la confiance en Dieu que notre foi catholique est associée à tout ce qu'il y a de vrai, de bon et de beau ; que, de même qu'elle s'est jadis unie à la philosophie, la littérature, l'art, et les formes politiques de la Grèce et de Rome, elle est également prête à accueillir tout progrès, qu'il soit matériel, moral ou intellectuel ; oui, qu'elle est prête à collaborer, sans méfiance ni arrière-pensée, à tout ce qui est de nature à favoriser une vie plus affinée et plus sainte... *Les meilleures choses se trouvent devant et non derrière nous. Laissez ce qui est mort reposer en paix avec les morts ; nous sommes les enfants de la lumière et de la vie* (1). »

Toutefois, éducation n'est pas uniquement adaptation, mais en même temps rectification, expansion, redressement, universalisation. En quoi l'Amérique doit-elle être redressée ? Dans sa course au succès, à la richesse, au progrès matériel ; dans son activité fiévreuse, son unilatérale confiance en soi, son individualisme, son étroitesse, son

(1) *Opportunity*, p. 76. (*Licht en Leven*, p. 16.)

manque de vie spirituelle supérieure et de profonde conviction éthico-religieuse. Pour tout ces terre-à-terre Spalding a indiqué un contre poison. Il a retourné toutes ces valeurs de vie et déployé les vastes dons de son esprit et de son cœur pour montrer et imposer à son peuple la richesse, la noblesse, la nécessité de l'idéal catholique de la vie et de l'éducation, ainsi que le grand prix que cet idéal attache à la dignité intrinsèque, à la vie supérieure de l'esprit, à la grandeur et la beauté de l'âme, à une vie pour Dieu et en Dieu.

Et ainsi il nous a paru manifeste que, dans ses œuvres, Spalding a dépeint : le « type catholique de vie » senti par un Américain en vue et le « type américain de vie » caractérisé et inspiré par l'ardeur et l'enthousiasme d'un prêtre-pédagogue catholique.

Nous allons à présent analyser cette idée organique de son œuvre dans ses diverses manifestations.

2^o Spalding La parole de Ruskin : « *There is no wealth but life* » et sa foi (il n'y a pas de trésor en dehors de la vie) paraît être en la vie. un thème de la littérature philosophique contemporaine. Depuis lors Nietzsche a apostrophé la « vie » et l'a placée « *Jenseits von Gut und Böse* (I) » ; depuis lors Bergson a, pour ainsi dire, divinisé « l'élan vital » et le pragmatisme, le biologisme, le vitalisme ont célébré la « vie » comme la norme de tout ce qui est vrai, bien et beau.

Ce *leitmotiv* de la « vie » retentit partout à travers l'œuvre de Spalding, mais dans un tout autre sens. De même que Guido Gezelle a devancé les écrivains flamands de 1880, ainsi Spalding a devancé le biologisme moderne avec son exaltation de la vie comme étant la réalité suprême et la valeur absolue. Sa conception cependant s'en écarte du tout au tout, ainsi qu'il résulte des textes suivants ; mais ce qu'il importe de constater, c'est qu'il fait de ce « concept de la vie » la pierre angulaire de sa philosophie de la vie et du monde et le principe fondamental de sa doctrine de l'éducation. Ainsi il a également devancé les systèmes pédagogiques américains, qui débute d'ordinaire par les fondements biologiques de l'éducation.

Dans ce « concept de la vie » il trouva à la fois la transition, le chaînon entre la passion américaine pour la vie intense et les conceptions fondamentales du catholicisme.

(1) Par delà le bien et le mal.

« *Seule la vie possède une valeur absolue ; tout le reste : religion, philosophie, arts, science, richesse, profession n'ont de valeur que pour autant qu'ils soient en relation avec la vie, émanant de la vie, traduisent une conception de la vie et en augmentent la force et la beauté. (Aph., p. 284.)*

Il n'y a point de richesse en dehors de la vie, en dehors de la vie qui embrasse toutes nos facultés en vue de la charité, de la joie et de l'admiration. (Soc., p. 144.)

Nous croyons que la vie est un *bien réel*, et que la vie la plus haute constitue la forme d'existence la plus élevée et, par conséquent, que l'*Etre Suprême*, la cause première et créatrice de tout ce qui existe, est la *vie parfaite*. (Gl. of. Tr., p. 10.)

Tout est bon, seulement pour autant que cela nous donne plus de vie. *La réalité absolue est vie* ; le reste est formalisme et apparence. Je regarde la mort avec sérénité parce que je sens et suis convaincu qu'elle n'est que le noir et sinistre portail qui nous introduit dans un monde plus vaste et dans une vie plus intense. (Gl. of. Tr., p. 34.)

La vie est un bien et la vie la plus haute est Dieu, et partout où l'homme croit en savoir, en sagesse et en force, en foi, espérance et charité, il marche dans la voie qui conduit au ciel. (Ed. and H. L., p. 40.)

Vivre c'est *croître*. L'aspiration à une vie plus riche et plus intense est un élan vers Dieu.

Vie, plus de vie, une vie sans cesse croissante, est le but et la fin de tout ce que nous pensons et faisons.

Foi en la valeur et la sainteté de la vie est, au fond, foi en Dieu comme Vie essentielle.

Rien n'est intéressant comme la vie, et ce que nous aimons est la pierre de touche de la qualité de notre vie. (Gl. of Tr., p. 194.)

La vie est un bien et la *vie la plus haute est le Bien suprême*. La moralité de nos actions est déterminée par leurs relations à la vie. *Religion* et conduite jaillissent de la foi en la valeur et la qualité de la vie et nous invitent à dépenser tous nos efforts pour en atteindre le sommet le plus élevé. (L. and L., p. 10.)

Le *Sauveur* vint et l'*Eglise* fut instituée pour que les hommes aient la *vie* et l'aient plus abondante. En vue de la même fin fut institué l'Etat. Pour augmenter la puissance et la qualité de la vie, on crée des écoles, on pratique la littérature et la science, on aime les arts. Vie, encore vie, une vie sans cesse plus haute : tel est le but et la fin de tout ce que nous faisons et pensons. *Se demander si la vie vaut la peine d'être vécue* est un non-sens, car la vie s'aime elle-même et l'amour est la source de toute valeur. (L. and L., p. 10.)

Le *Christ* est la Voie, la Vérité et la Vie. Toute son œuvre est en faveur de la Vie ; *pour tout le genre humain Il est le principe de vie*. (L. and L., p. 108.)

La Vie est plus grande que n'importe quelle *formule* soit scientifique, littéraire, artistique par laquelle nous essayons de la traduire. On doit *croire* en elle ; on doit l'aimer comme quelque chose de plus élevé et de plus puissant que tout ce que nous pouvons connaître. Elle est *sainte* et *divine* ; et sa bonté parfaite est sentie lorsque nous nous attachons consciemment à Dieu avec toute la force de notre volonté et toute l'ardeur de notre âme. » (Aph., p. 290.)

3^o Sa foi en l'éducation. L'optimisme dans la valeur de la vie marche, chez Spalding, de pair avec un optimisme pédagogique, avec une foi ardente en la valeur et en la puissance de l'éducation.

« La valeur de tout ce qui existe, se mesure et se détermine par sa valeur éducative.

La religion est jugée d'après son influence sur la foi et la conduite, sur l'espérance et la charité, sur la droiture et la vie — par conséquent d'après l'éducation qu'elle dispense. Il en est de même de l'art, de la science, etc. (Rel. and art., p. 129.)

Nature, liberté, religion, littérature, sciences, arts, commerce, travail et loisirs, sont tous des *puissances* et des *occasions éducatives*, et c'est le devoir des sages et des *leader* de veiller à ce qu'ils contribuent à la formation d'une race supérieure d'hommes.

(Aph., p. 225.)

L'éducabilité est la première caractéristique de l'homme. (L. and L., p. 161.)

L'éducabilité de l'homme est le fondement de tout notre espoir. Que l'homme est éduicable constitue le *fait le plus important de l'histoire*. (Th. of M., p. 173.)

Plus nous étudions l'éducation, plus cette étude nous paraît *tout embrasser*. (Rel. and art., p. 82.)

Foi en l'éducation est avoir la foi que la raison et la conscience sont les facultés supérieures ; elle est *foi en Dieu*. (Id.)

Ce que nous sommes, nous le sommes par notre éducation. L'homme ne naît pas ; il est pétri par l'éducation. (Th. of M., p. 11.)

Notre valeur, pour autant que nous sommes des êtres sociaux, ne dépend pas de ce que nous avons reçu de la nature, mais de ce que l'éducation a fait de nous. (Gl. of Tr., p. 78.)

Ce que l'individu, abandonné à lui-même, ne pourrait accomplir alors qu'il vivrait pendant des siècles, l'éducation le fait pour lui en l'espace de quelques années. (Th. and Th., p. 82.)

Le plus beau titre de gloire sur terre c'est d'être une force éducatrice. (M. and E., p. 71.)

L'intérêt que nous portons à l'éducation est la mesure de l'intérêt que nous portons au monde et à l'humanité. (L. and Leven, p. 51.)

Le plus grand service que nous puissions rendre à un homme, c'est de lui procurer une bonne éducation. (Th. of M., p. 128.)

Ni politique, ni finances, ni commerce, ni industrie, mais éducation au sens le plus large et le plus profond du mot, est le premier et le plus important souci d'un peuple libre. Les meilleurs patriotes ne sont ni les *leader* des partis, ni les princes de l'industrie, ni les inventeurs, mais bien les professeurs — c'est-à-dire les hommes et les femmes qui vivent et travaillent pour s'élever eux-mêmes et élever tous ceux qui subissent leur influence, à plus de sagesse, de sainteté et de bonheur. C'est là le travail le plus noble. Là est honneur, dignité et bénédiction. » (R. and Art., p. 140.)

3. Relation intime entre l'éducation et la vie. Ici se trouve la conviction fondamentale de Spalding. On peut l'énoncer comme suit : *la véritable vie humaine est un processus d'éducation ; la véritable éducation humaine est un processus de vie.*

Dans leur œuvre et leur essence, dans leur origine et leur développement, dans leur esprit et leur idéal, dans leurs moyens et leurs institutions, dans leur pouvoir et leur valeur, « la vie et l'éducation » sont intimement unies. Telle la vie, telle l'éducation ; telle l'éducation, telle la vie.

Dans ce principe se trouve la racine de la haute conception que Spalding se fait de la personnalité comme puissance éducatrice, et que nous trouverons exprimée plus loin dans des aphorismes tels que : « seule la vie engendre la vie » ; « tel l'homme, telle l'école », etc.

« Pourquoi l'homme vit-il sur la terre, sinon pour croître.

Croissance continue vers Dieu. Voilà l'idéal, voilà la loi de la vie humaine. (*Ed. and H. L.*, p. 135.)

Favoriser le processus de la vie par un effort raisonné et intelligent s'appelle éduquer.

L'éducation, par conséquent, est la collaboration consciente de l'homme avec l'Etre Suprême pour favoriser l'évolution de la vie.

Eduquer, par conséquent, c'est collaborer avec la Puissance qui a fait du progrès la loi des êtres vivants. Le mobile de l'éducation gît dans la foi en la valeur de la vie et par conséquent en un désir vers une vie plus riche, plus libre et plus haute.

Lorsque l'homme tend à conserver et à nourrir sa vie, à la prolonger, à l'enrichir et à l'étendre, lorsqu'il aspire à en devenir plus conscient par la science et l'art ou à lui faire prendre racine dans un monde éternel par la foi et la charité, alors son but et son idéal revêtent un caractère éducatif — à savoir l'épanouissement et l'élévation de son propre être. (*Aph.*, p. 200.)

Le but de l'éducation se confond avec le but de la vie. L'éducation, en effet, est le développement de la vie en vue de son but. (*Aph.*, p. 223.)

Le but de l'étude est l'amélioration de la vie. (*Aph.*, p. 132.)

Penser et aimer c'est vivre. Voir, entendre, goûter et digérer ne sont qu'exister. Seuls ceux qui pensent sont les nobles et les grand'maîtres de la vie. (*Gl. of Tr.*, p. 54.)

La participation complète à la vérité, la bonté et la beauté est le but final de la vie ; la foi, l'espérance et la charité ne sont que des moyens. (*Gl. of Tr.*, p. 40.)

Progrès est augmentation de la puissance et de la qualité de la vie. Eduquer est épanouissement et développement de la vie et par conséquent essentiellement progrès. Tout progrès est basé sur l'éducation et toute vraie éducation est progrès. » (*R. A. E. Ed.*, p. 193.)

4. Le philosophe de l'idéal catholique de la vie et de l'éducation. Chez Spalding, la vie et l'éducation sont des idées jumelles. Il a consacré sa vie à pénétrer et à peser, sous tous ses aspects, le problème de leur connexion intime.

La gît le centre de gravité de son œuvre. Comme personne ne l'a fait avant lui, il a approfondi le problème de la connexion entre la vie et l'éducation dans l'histoire, dans la théorie et dans la pratique, la connexion entre la doctrine de la vie et celle de l'éducation, entre la philosophie et la pédagogie. Sous ce rapport son œuvre est une « philosophie pédagogique » ; tous ses ouvrages peuvent prétendre au titre que lui-même a donné à l'un d'eux : « *Essais sur les doctrines de la vie et de l'éducation* ».

Quelle signification faut-il donner à ce fait ? Spalding s'est occupé principalement du problème des confins de la pédagogie et de la philosophie. Il fait de la philosophie, mais pour autant que la pédagogie embrasse des problèmes philosophiques ; il fait de la pédagogie pour autant qu'elle est en connexion avec la philosophie. Il s'ensuit que, chez lui, la philosophie est, en premier lieu : étude de l'idéal de la vie, et la pédagogie : étude de l'idéal éducatif.

A notre avis l'essence de son œuvre est contenue dans la pensée suivante :

« Lorsque nous éduquons, de même que lorsque nous marchons, nous visons un but final. En éducation, ce but est un idéal : l'idéal de la perfection humaine. Exposer et expliquer cet idéal est plus important que n'importe lequel des millions de problèmes qui préoccupent nos pédagogues théoriciens. » (*Licht en Leven*, p. 102.)

Avec ce problème capital, Spalding se place en dehors du cadre de notre pédagogie courante. Il ne fait expressément ni de la pédagogie, ni de l'histoire de l'éducation, ni non plus, de la logique, ou de l'éthique ou de la sociologie pédagogique. Comme ensemble, son œuvre ne peut être mieux considérée que comme une *doctrine pédagogique de la philosophie de la vie*, où on rencontre la critique des divers courants, mais où l'on trouve également une vivante exposition et une émouvante apologie de l'idéal catholique de la vie et de l'éducation.

« Si l'homme est ce qu'il mange, alors son éducation est un problème d'alimentation ; mais si nous sommes convaincus que l'homme est ce qu'il connaît et aime, ce qu'il désire et poursuit, alors son éducation est un problème d'alimentation de l'âme. (*M. and E.*, p. 51.)

Une doctrine complète de l'éducation suppose une philosophie complète. (*Th. of Mind.*, p. 128.)

Une doctrine de l'éducation est, en fait, l'interprétation d'une philosophie générale du monde et de la vie, embrassant Dieu, l'homme et la nature. D'où il suit que rien ne jette autant de lumière sur l'esprit d'une époque que ses doctrines de l'éducation.

Les « doctrines de l'éducation » sont dépendantes des philosophies de la vie ; elles n'ont aucune influence en tant que pensées isolées, mais bien comme expression d'une conception du monde et de la vie, laquelle conception est spiritualiste ou matérialiste, théiste ou panthéiste, chrétienne ou païenne, laïque ou religieuse. (*Rel. and Art.*, p. 68.)

L'histoire de l'éducation d'un peuple ou d'une époque est l'histoire de sa culture, de sa vie intellectuelle, morale et religieuse. (*Rel. and Art.*, p. 68.)

Quiconque réfléchit quelque peu professe, à présent, une certaine philosophie de la vie. De là les multiples nuances de croyance et d'incroyance. Par conséquent, attendu que des concepts d'éducation forment une partie d'une conception plus générale de la vie, il est inévitable que ceux qui ne sont pas d'accord sur les problèmes fondamentaux de la vie, ne le seront pas non plus en matière de principes de l'éducation. » (*M. a E.*, p. 159.)

Pas d'étude systématique. A cette manière d'exposer la caractéristique essentielle des œuvres de Spalding, il convient d'ajouter un mot sur la façon dont il traite son sujet et sur son style.

Spalding ne nous donne pas un exposé systématique de la philosophie pédagogique ; ses idées fondamentales se trouvent un peu dispersées dans l'ensemble de ses œuvres, et ce n'est qu'après une étude sérieuse de celles-ci que l'on peut faire une synthèse de ses principes.

Par cette façon de faire, Spalding a voulu s'adapter à la mentalité américaine. Qu'est-ce que ses concitoyens auraient bien pu faire d'une œuvre de grand style : l'essentiel était de leur inculquer quelques idées-mères.

A cette fin, Spalding, comme écrivain, était tout préparé. Ses maîtres en littérature étaient : La Rochefoucauld, Bacon, Pascal et surtout

Emerson, ces grand'maîtres en « maximes », « essais » et « pensées ». Chez eux, Spalding avait appris à connaître la valeur de l'aphorisme :

« Un véritable aphorisme, écrit-il, exprime une vérité qui en éveille plusieurs autres dans l'esprit et nous rend capables de saisir d'un coup d'œil ce qui exigerait autrement de longues études. » (*Aph.*, p. 201.)

Chez les écrivains cités plus haut, Spalding a appris son style aphoristique. Sous ce rapport, tous ses ouvrages peuvent être intitulés « *Aphorismes* » et « *Étincelles de vérités* » ! Seul un esprit lucide et original peut réussir dans ce genre littéraire. Tel était Spalding : dans son esprit paraissent sommeiller d'innombrables pensées qui ne demandent qu'à jaillir.

A tout considérer, sa contribution à la pédagogie ne saurait être mieux caractérisée que dans la forme dont lui-même s'est servi pour apprécier le sens pédagogique de Goethe, pour qui il avait la plus grande vénération..

« Goethe ne nous a pas donné un traité de pédagogie, mais il nous a laissé, sur l'éducation, une mine de sages et fécondes pensées, dont la valeur dépasse de loin les dissertations pédagogiques techniques et systématiques. Plus nous le connaissons, plus nous apprécions le trésor de sagesse que renferment ses écrits. » (*Opportunity*, p. 157.)

5. Spalding et la Psychologie contemporaine.

Spalding n'a pas non plus écrit une psychologie systématique. Toutefois, à la lecture de ses œuvres, on reste, à chaque page, stupéfait devant les frappantes, justes et originelles constatations et réflexions qui n'acquièrent leur véritable signification et leur pleine valeur que si on les réunit et les examine dans leur ensemble.

Spalding et James.

Où gît ce côté typique de la psychologie de Spalding ? Il y a lieu de remarquer avant tout — et les pages suivantes le montreront — que Spalding se place entièrement au point de vue de la psychologie traditionnelle pour tout ce qui regarde les vérités fondamentales.

D'autre part cependant, Spalding considère la vie psychique sous un point de vue moderne. Et il n'y a pas lieu de s'en étonner. De même qu'il considère toute la création comme orientée essentiellement vers la « vie », ainsi il conçoit « l'homme » comme un être qui de toutes ses forces aspire à la « vie ». « Le vouloir vivre », dit Spalding, est la passion capitale de l'homme. Il ne parle pas d'un « élan vital » comme le fait Bergson ; nulle part on ne rencontre, chez lui, le terme « pragmatisme » ; mais on trouve déjà exprimé clairement, chez Spalding, tout ce que cette tendance biologique et dynamique de la psychologie présente de « louable ».

De même que James, Bergson, M^c Dougall et d'autres, Spalding met à nu les racines de la vie psychique : les instincts et la vie du cœur. Là se trouvent, selon lui, le foyer central de la vie, les ressorts fondamentaux de tout notre agir. Dans le « cœur » se trouve la dynamo de toute la vie psychique : dites-moi ce que vous aimez et ce que vous haïssez, et je vous dirai ce que perçoivent vos sens, ce qui hante votre imagination, ce que retient votre mémoire, ce que comprend et conçoit votre intelligence, ce que décide et exécute votre volonté.

Nos manuels courants de psychologie traitent trop exclusivement de ce qui se passe au sommet de l'arbre de la vie psychique. Ils courent toujours le danger de laisser la psychologie des sens, de la mémoire, de l'imagination et de l'intelligence suspendue « dans le vide » parce qu'ils ne creusent pas jusqu'à la source profonde de toute la vie psychique : l'amour. Cette insistance sur « l'amour qui meut le tout » voilà ce qui, chez Spalding, frappe en premier lieu, et ce que nous devons apprendre chez lui.

Spalding Un autre esprit que rappelle l'œuvre de Spalding
et Spranger. est celui de la « psychologie de la structure ». Dans une étude sur Spranger (1), nous avons spontanément invoqué Spalding pour expliquer Spranger. Faisons à présent appel à Spranger pour expliquer l'esprit de l'œuvre de Spalding.

La pensée suivante nous place immédiatement au cœur de cet esprit :

« Personne ne met en doute, écrit Spranger, que le poète, l'historien, le directeur de consciences et l'éducateur doivent être de bons psychologues. Mais il est surprenant que ceux qui, en ces domaines, ont obtenu les plus beaux résultats, ne connaissent souvent rien de la psychologie des éléments (2). »

Le pédagogue ne fait pas, en premier lieu, de la psychologie des éléments, c'est-à-dire n'étudie pas en particulier chacune des activités de l'âme ; ce qu'il connaît ou doit connaître c'est la psychologie de la structure, c'est-à-dire l'homme dans son ensemble, dans son unité, dans sa personnalité, dans son cœur, dans les normes de sa vie, dans son idéal, son type de vie, bref, l'homme dans le plus profond de son « être ».

Spalding appartenait à cette catégorie de pédagogues et de psychologues. Pour lui l'essence d'un homme gît dans ce qu'il « est » ; chez lui l'homme est pesé mûrement par ses « valeurs de vie ». Dans son idéal de la formation et du caractère, Spalding a inlassablement préconisé le « *sursum corda* » comme le type de vie le plus élevé.

(1) VI. *Opp. Tijdschrift*. Juillet 1924.

(2) SPRANGER : *Lebensformen*, p. 11.

Pour faire saisir cet esprit de la psychologie de Spalding, nous donnons les aphorismes suivants en connexion avec les citations précédentes.

« Le *sentiment* est la plus grande force d'entraînement de la vie consciente. (*God and Soul*, p. 3.)

Dans le plus profond de son être l'homme est : *volonté, désir, instinct, espérance et amour* et, pour éveiller réellement son intérêt, nous devons nous adresser à tous ces éléments de vie et non à sa seule faculté de pensée logique. (*Aph.*, p. 291.)

La *volonté*, plutôt que l'intelligence, est le principe fondamental de la vie humaine, et la plus haute fonction de la volonté c'est *amour*. (*Th. and Th.*, p. 92.)

Le *vouloir-vivre* est la passion radicale de la vie humaine. La tâche de l'éducation consiste à fortifier, à éclairer et à purifier ce vouloir-vivre et à le conduire à la volonté de vivre en Dieu et en l'humanité. (*Th. and Th.*, p. 81.)

Nous voulons ce que nous aimons et par conséquent ce que nous voulons est le soufflé de notre vie. (*Aph.*, p. 74.)

L'*amour* rend aveugle ; mais l'amour donne également du bon sens et ouvre des horizons qui ne sont aperçus que par des cœurs aimants. (*Aph.*, p. 189.)

Les *meilleures pensées* n'ont point leur source dans l'intelligence mathématique, ni dans le jugement logique, ni dans l'esprit philosophique, mais dans le *cœur* qui brûle de foi, d'espérance et de charité, dans l'âme qui s'envole vers l'infini, jusque près du Père Éternel. (*Aph.*, p. 8.)

Nous devons *sentir* avant de pouvoir *penser*, et pour penser profondément on doit être poussé par un *enthousiasme* profond et durable. (*Aph.*, p. 243.)

La *raison* est la faculté de jugement ; mais notre jugement est déterminé par ce que nous *sentons* plutôt que par ce que nous *connaissons*. Nous pensons comme nous sentons. La conscience et le caractère se forment par ce qui émeut l'*imagination* et le *cœur* plutôt que par ce qui intéresse l'intelligence. De là provient que ce que nous voyons faire autour de nous — et surtout durant la jeunesse — imprègne bien plus profondément notre vie que tout ce que nous présente l'instruction. (*Aph.*, p. 248.)

Les *grandes pensées*, les nobles *inspirations* et les *actions* généreuses jaillissent du *cœur*. (*Rel. and Art.*, p. 85.)

La *vie est énergie* : nous ne nous sentons qu'en agissant. Voulons-nous connaître la valeur de quelqu'un, nous devons nous informer de ce qu'il fait. L'action est la preuve de la foi, la pierre de touche du caractère, et la norme de la valeur. *Ne rien faire c'est n'être personne, et avoir agi c'est avoir été*. (*Soc. and Labor*, p. 172.)

Il n'y a rien d'aussi humiliant que de savoir quelle influence profonde les entrailles exercent sur les *pensées* et sur la *conduite* des hommes. Toute notre existence se meut autour de manger, boire, digérer et procréer. Il est réellement prodigieux que d'une telle mare puissent surgir des aspirations immortelles. (*Gl. of Tr.*, p. 186.)

Le germe d'une *pensée morale* gît toujours dans une émotion et ce qui nous pousse à agir vraiment en homme est l'émotion plutôt que la pensée. Ce qui pénètre jusqu'au *cœur* est ineffaçable. (*Gl. of Tr.*, p. 148.)

L'homme est né pour agir ; son *penser* a surtout de la valeur en tant qu'indicateur de son *agir*. (*M. and E.*, p. 169.)

En fin de compte nous *sommes* ce que nous *aimons*. (*Ed. and H. L.*, p. 137.)

La *valeur d'un homme* se détermine par son bon goût, ses préférences, sa sagesse, son trésor de sympathie et d'amour, sa conduite, l'étendue et la profondeur de sa vie. Son simple savoir peut, pour la détermination de sa valeur, être perdu de vue. (*Aph.*, p. 245.)

Nous *valons* ce que vaut notre amour. (*Th. of M.*, p. 62.)

La base, la fin et l'idéal de la vie est la charité. (*Ed. and H. L.*, p. 65.)

Le *cœur* que nous portons en nous, voilà ce qui nous fait hommes. » (*L. and L.*, p. 57.)

6. Spalding

**comme pédagogue
de l'intelligence.**

Ce serait se tromper singulièrement sur l'esprit de Spalding, si de sa haute estimation de la vie d'action et de charité, on devait conclure qu'il sous-évalue la raison et le développement de

l'intelligence.

Bien au contraire, les plus belles pages de Spalding sont consacrées à la nécessité, à l'excellence du développement de l'intelligence, à l'apologie de l'idéal éducatif catholique, à la synthèse des principes fondamentaux d'un enseignement solidement formateur.

Excellence

de la Raison

et de la Culture.

Que Spalding ne sous-évalue nullement la vie intellectuelle et la valeur de la culture de l'intelligence résulte des citations suivantes :

« Nous devons plus à Colomb qu'à Isabelle ; plus à Descartes qu'à Louis XIV ; plus à Bacon qu'à Elisabeth ; plus à Pestalozzi qu'à Napoléon ; plus à Goethe qu'à Blücher ; plus à Pasteur qu'à Bismarck. (*M. and Ends.*, p. 86.)

La *raison* est le plus noble don de Dieu ; contrarier, pour n'importe quel prétexte, son usage est une offense faite à Dieu. (*Th. of M.*, p. 50.)

Ce qu'il y a de plus profond et de meilleur en nous, c'est la *foi en la raison* ; car à y regarder de près, il résulte que foi en Dieu, en l'âme, en la bonté, en la liberté et la vérité, est foi en la raison. (*M. and Ends.*, p. 79.)

L'*esprit* est le pionnier du Ciel qui fraye le chemin à la foi, à l'espérance et la charité, à des idéals de vie plus élevés et plus nobles. Douter de sa valeur et de son excellence, c'est nier la rationalité de la religion, puisqu'une foi qui n'est pas aveugle, est basée sur du savoir. (*Ed. and H. L.*, p. 199.)

La *raison* est l'attribut supérieur de l'homme ; c'est la raison qui fait que l'homme est homme. (*Opp.*, p. 53.)

Nier l'*influence morale du développement de l'intelligence* est une erreur aussi manifeste que de prétendre que le seul développement de cette faculté constitue une garantie suffisante de moralité. (*M. and Ends.*, p. 193.)

L'homme d'action exagère la valeur de l'action ; mais le philosophe sait qu'agir est facile, et que penser est difficile et que les grandes actions sont filles des grandes pensées. (*M. and E.*, p. 197.)

Bien qu'une *intelligence* profondément développée soit moins digne d'admiration qu'un *noble caractère*, il n'en est pas moins vrai que sa *puissance* et son influence sont infiniment plus grandes. Les rois de la pensée deviennent des leader immortels. (*M. and E.*, p. 196.)

Dans les plus hautes sphères de l'autorité, des hommes faibles et ignorants causent plus de mal que des hommes qui laissent à désirer au point de vue vertu. Dans l'Eglise et l'Etat, les plus grands malheurs furent causés par des hommes animés des meilleures intentions, mais aveuglés et trompés par un tempérament borné et antipathique, par un caractère faible et versatile, par un zèle irréfléchi et inconsidéré. (*Opp.*, p. 203.)

Posséder un esprit cultivé, être capable de considérer les choses sous tous les aspects, être large d'idées, généreux dans notre sympathie et notre estime, — est hautement désirable et sans quelque chose de tout cela, non seulement notre vie serait bornée et insignifiante, mais notre pouvoir d'action prendrait une fausse direction et notre religion même risquerait de perdre sa catholicité. (*Ed. and H. L.*, p. 22.)

Ceux qui vantent la valeur et la bénédiction de l'ignorance sont des sophistes. La stupidité est plus à craindre que la méchanceté, car l'ignorance et non la méchanceté est la plus grande cause des misères humaines. » (*Ed. and H. L.*, p. 200.)

**Caractères
de la véritable
culture de l'esprit.**

Aux yeux de Splading, le centre de gravité de la pédagogie se trouve dans l'explication du véritable idéal de l'éducation et de la formation.

Dans tous ses ouvrages, il s'est étendu sur les caractères de la véritable culture de l'esprit. Par les textes suivants, nous espérons donner une idée de son concept de la formation, de son idéal d'un homme cultivé (1).

« Celui qui aspire à la culture de l'esprit doit se frayer sa voie vers la lumière par le travail. Voir les choses telles qu'elles sont, est son idéal, et à cet effet il aura soin d'observer de regarder, d'examiner, de comparer, d'analyser, de réfléchir, de lire et d'écrire. Et il fera cela jour après jour et à mesure qu'il s'applique, son travail devient de plus en plus attrayant... L'amour de la vérité est le signe distinctif du véritable étudiant. Ce qui est, est : c'est la tâche de l'homme de le connaître. Il est ennemi de toute apparence ; l'apparence, pour lui, est une honte. Il veut posséder un savoir sain ; il veut faire bien ce qu'il fait : si les hommes l'applaudiront et le récompenseront de ce chef, cela n'entre pas en ligne de compte. Il obéit à une loi intérieure. Le véritable penser tout comme la conduite vertueuse est sa récompense. Voir et aimer la vérité, cela suffit — cela vaut mieux que les applaudissements du monde. L'essentiel c'est d'être un homme, de tendre vers un but supérieur, de travailler sérieusement, de s'appliquer de cœur et d'âme à tout ce qui est bon et saint. (*Ed. and H. L.*, p. 103.)

La caractéristique d'un homme cultivé, c'est d'être capable de pouvoir tout regarder d'un point de vue impersonnel, de pouvoir se perdre soi-même de vue, et de voir avec les yeux d'autrui et de Dieu. (*Th. of M.*, p. 51.)

Le but de la formation n'est pas de développer l'une ou l'autre faculté, quelque indispensable qu'elle soit, ni non plus de nous rendre parfaitement familier l'un ou l'autre domaine de faits ; le but est : nous rendre consciemment participants de la vie de toute la race humaine, d'éveiller et de développer en nous toutes les facultés humaines, de telle façon que tout notre être soit inspiré et rendu sensible à l'impression de tout ce qui existe dans le monde visible et invisible. A cette fin l'étude de la science est moins propre que celle de la littérature. Le tempérament scientifique tend vers les spécialités ; or des spécialistes sont bornés et unilatéraux. Nous ne vivons pas seulement de faits, et encore beaucoup moins de faits d'un seul domaine professionnel. La religion et la poésie, l'espérance, la charité et l'imagination sont tout aussi essentiellement nécessaires à notre bien-être que la science. La vie humaine est savoir, est foi, est conduite, est beauté, est manières ; elle s'épanouit en diverses directions et prend racine dans l'infini. (*Ed. and H. L.*, p. 46.)

Cet idéal de la formation est précisément le contraire du dilettantisme ; profondeur est l'*alpha* et l'*oméga* : une profondeur qui ne peut être atteinte qu'après des années de travail. Cet idéal de la formation ressemble à l'idéal religieux qui pousse le saint à penser qu'il est un pécheur ; il est tout aussi exigeant que l'idée de l'avare à qui des millions paraissent dénuement ; il ressemble à la vision de l'artiste, au rêve du poète : il nous attire et nous interdit cependant l'espoir de jamais l'atteindre. Celui qui aspire à la sagesse doit être animé par un haut idéal, par une âme forte et par le plus pur amour de la vérité. (*Ed. and H. L.*, p. 49.)

Efforçons-nous surtout de devenir des hommes nobles et éclairés. Par conséquent le but de tout notre labeur doit être : *non de posséder plus mais d'être plus* ; non de viser une place plus haute, mais de viser à plus de valeur ; non d'acquérir la gloire, mais d'acquérir

(1) D'autres belles pages se rencontrent dans « *Opportunity* », p. 91. (*Licht en Leven*, p. 27 et ss.). Le chapitre : « *Higher Education* » dans *M. and Ends* et surtout *Educational and H. Life*. Nous trouverons ce point développé chez Newman.

du savoir. Bref, notre but final est que nous travaillions à construire dans notre propre for intérieur l'être que nous sommes, et que nous ne construisions point en dehors, autour de nous-mêmes, que ce soit en marbre, en or ou en pierres précieuses. Ceci est en somme la doctrine chrétienne qui a transformé le monde ; elle proclame que même pour les esclaves, les mendiants et les réprouvés, la tâche principale est de travailler en premier lieu pour Dieu et pour l'âme. (*Ed. and H. L.*, p. 136.)

Il en est des centaines qui sont instruits, habiles, capables, subtils, bien informés, contre un à l'esprit ouvert, libre et souple, esprit qui vit et travaille dans diverses directions, qui, par maints côtés, est en contact avec le monde de Dieu et de la nature et considère sous tous rapports la vérité et la beauté ; esprit sérieux, pondéré et raisonnable, mais en même temps dispos, aimable et sympathique ; esprit qui pénètre tout aussi bien la pensée du philosophe que la vision du poète ou l'extase du saint ; esprit qui ne rejette aucune vérité, ne reste indifférent devant aucune beauté, et ne refuse son hommage à aucune belle action. *L'idéal de la culture de l'esprit*, en effet, tout comme celui de la religion et de l'art, se trouve en dehors de notre atteinte, parce que la vérité et la beauté qui nous attirent et s'éloignent toujours à mesure que nous les poursuivons, ne sont ni plus ni moins que le Dieu éternel et infini. (*Ed. and H.*, p. 70.)

La pierre de touche de l'intelligence ne gît pas tant dans ce que nous savons, mais bien plutôt dans la façon dont nous le savons.... Connaissance n'est pas formation, pas plus que les aliments ne sont nutrition. (*M. and K. L.*, p. 213.)

Nous avons besoin de savants qui sont des saints, et de saints qui sont des savants. (*Ed. and K. L.*, p. 29.)

Il n'y a pas de meilleur signe de l'accroissement de la culture qu'une répugnance croissante pour la contradiction. En effet, plus notre savoir augmente, plus l'inconnu nous semble devenir illimité. C'est pour ce motif que les sages n'affirment que ce qu'il savent positivement, et qu'ils se taisent là où les demi-savants viennent faire parade de leurs bruyantes affirmations. (*Gl. of Tr.*, p. 129.)

Une vie d'études n'est pas très éloignée d'une vie de ferveur. (*Aph.*, p. 19.)

Nous nous développons et nous nous formons bien plus par ce que nous admirons et aimons que par ce que nous connaissons simplement. » (*Aph.*, p. 57.)

La branche formatrice par excellence : la Philosophie. Cet esprit d'universalité, de grandeur d'âme, de justice et de profondeur dans nos jugements s'acquiert par toutes espèces d'exercices de la pensée et de l'enseignement, par le commerce avec la nature et les livres, par le contact des grands vivants et des grands morts du monde littéraire et scientifique, mais il se forme surtout par l'étude de la philosophie. Pour Spalding, la philosophie est la grande science formatrice. L'esprit réellement formé est l'esprit philosophique.

« Un savant qui n'a pas en même temps une formation philosophique, reste un Cyclope : mathématicien, historien, philologue, géographe ou astronome. Il lui manque un œil. (*Th. and Th.*, p. 160.)

Le véritable étudiant fait de la philosophie, ce moyen par excellence de la formation de l'esprit... Sans la philosophie, les hommes les plus savants ne possèdent qu'une espèce d'ignorance encyclopédique, car si la philosophie ne relie pas tout, tout reste un chaos.

Où la philosophie fait défaut, il n'y a pas d'université. » (*Opp.*, p. 43-75.)

Limites de la culture de l'intelligence. Spalding est un champion enthousiaste de la culture de l'esprit, et, pour lui, le développement de l'intelligence possède à un haut degré, sa valeur en soi. D'autre part existe le danger que l'homme s'absorbe dans sa vie pensante et cela au détriment de sa conscience : Spalding a parfaitement aperçu les limites de la culture de l'esprit et il a stigmatisé le culte de la culture intellectuelle comme une mutilation de l'être haumain.

« Tous les apôtres de la culture de l'intelligence doivent être les premiers à apercevoir que le bien-être intellectuel reste une illusion sans le bien-être du cœur et de la conscience. Vivre pour son propre développement intellectuel est, en somme, vivre pour soi et est contraire à la loi éternelle selon laquelle nous ne nous trouvons nous-mêmes que dans ce qui n'est pas nous-mêmes. (*Ed and H. L.*, p. 21.)

Il reste éternellement vrai qu'un savoir auquel manque la vertu est sans valeur, et que la science qui n'améliore pas l'homme est pour ainsi dire synonyme d'ignorance.

Soyons donc indulgents lorsque nous considérons le lent progrès de l'humanité en fait de vie de l'esprit. En fin de compte peu parmi nous peuvent savoir beaucoup, mais tous sont appelés à faire beaucoup. *Peu de science* est requise lorsque le cœur est droit et un grand savoir ne servira à rien si le cœur est corrompu. (*Opp.*, p. 53.)

La grandeur humaine dépend presque totalement de l'énergie morale. L'intelligence ne projette point de lumière dans les profondeurs où vit le cœur. Le raisonnement ne peut expliquer l'amour ; il ne peut expliquer la religion qui seule est en état de construire le temple de la charité. » (*Opp.*, p. 87.)

Vie rustique et vie saine de l'esprit. La vie rustique et son importance pour son développement sain de l'intelligence a toujours été un thème de la pédagogie. Locke vante la maison rustique comme le meilleur lieu d'éducation. Rousseau éduque son Emile à la campagne. Goethe, dans sa « *Pädagogische Provinz* » place le pupille au milieu de la nature. Les utopistes, chez Thomas Morus, sont tous élevés à la campagne.

Parmi les pédagogues récents, c'est surtout Paulsen qui en a fait un thème. Paulsen qui a tant vanté la philosophie, l'éthique, l'histoire et les études universitaires, mais qui était en même temps un pédagogue de bon sens, nous a laissé une excellente étude sur « Le village et l'école de village comme lieux d'éducation ». Il écrit : « Un village où règne l'honnêteté, une maison paysanne où trône la vertu, une bonne école de village forment, dans leur unité, pour l'enfance et l'adolescence le plus parfait lieu d'éducation qui existe sur terre » (1).

Cette conviction des pédagogues classiques a également trouvé un chaud défenseur dans Spalding. On peut trouver là une preuve de l'universalité, de la catholicité de son concept de l'éducation et de la

(1) FR. PAULSEN : *Gesammelte Päd. Abhandlungen*. Stuttgart, 1912, p. 445.

formation. Dans l'idéal formateur de Spalding s'harmonisent le cœur et l'intelligence, l'esprit et le sentiment, le savoir et l'art, l'étude et le jeu, la science et la poésie, l'idéalisme et le réalisme, la philosophie et la sagesse populaire, l'érudition et le bon sens, la foi et la raison, l'université et l'école populaire, la culture et la nature, la vie intellectuelle et la vie paysanne.

« Nous éprouvons une espèce de conscience inconsciente d'une vie universelle au milieu de la nature... *Le contact précoce avec la nature* nourrit l'âme, approfondit l'intelligence, enchante l'imagination et remplit la mémoire de belles et nobles images et représentations qui nous restent au cours des années et qui deviennent de plus en plus douces et délicieuses. *Ici se trouve une source* de luxe intellectuel, de pain de l'âme, de patience au milieu d'intrigues, de confiance dans la fécondité de notre labeur et dans la force formatrice du temps...

Courir, sauter, faire des culbutes, monter à cheval, nager, patiner, se coucher à l'ombre des grands arbres ou au bord des ruisseaux murmurants ; visiter le travail des faucheurs ; admirer les vergers dans leur splendeur printanière ; rêver au fond des paisibles vallées entre les collines ; sentir la solitude imposante des profondes forêts ; regarder le bétail qui paît dans les prés odorants ; — apprendre à connaître, comme on connaît la figure de sa mère, le moindre changement que présente la voûte céleste et cela depuis la fraîcheur de la rosée matinale jusqu'au calme impressionnant du soir d'été, depuis la mystérieuse et émouvante splendeur du ciel étoilé jusqu'au sourire argenté de la lune — *tout cela est une formation de l'esprit* bien plus élevée et bien plus réelle que celle qui se donne entre les murs d'une classe. *Où elle manque*, rien n'est en état de développer et d'assurer l'harmonie et la perfection des facultés de l'âme. (*Ed. and H. L.*, p. 34-35.)

L'univers est l'université de Dieu. » (*Id.*, p. 50.)

Instruction solide. Sur la base de tels principes psychologiques
Le véritable et d'un tel idéal de vie et de formation, Spalding
professeur. devait également professer une manière de
voir spéciale sur la solidité de l'enseignement
et les qualités d'un bon professeur. Plus loin nous appellerons l'attention sur la valeur de la « personnalité » et sur la nécessité de la « culture de soi » chez le professeur.

« Amour de la vérité, amour de la perfection humaine, enthousiasme pour l'extension du savoir, pour l'accroissement de la force de volonté et de la vertu, fidélité et dévouement à sa profession, aptitude à vaincre sa propre petitesse, et désir d'acquérir une vue sur un champ intellectuel de plus en plus étendu, esprit de réflexion et fermeté de principes, gravité tempérée par la joie de vivre, ressort de l'esprit, connaissance et estime de la jeunesse — tout cela le professeur doit le posséder s'il désire faire de la meilleure besogne. (*Rel. and Art.*, p. 124.)

La première condition pour être un bon professeur, c'est d'être un homme véritable, honnête, bon, distingué. » (*Id.*, p. 78.)

Un cœur de mère est indispensable à celui qui veut instruire, car rien n'est plus convaincant que l'amour et rien n'inspire autant de patience et autant de désirs de porter secours. » (*Id.*, p. 135.)

Le professeur doit partir de faits, continuer longtemps avec des faits et ne jamais perdre les faits de vue. » (*Aph.*, p. 227.)

Si vous voulez être le *professeur* et le *conducteur* de votre peuple, ne vous placez pas devant lui équipé et paré comme un *chevalier*, mais revêtez-vous de *sérénité* et de *paix*, et laissez descendre vos paroles comme la semence que le laboureur répand dans la calme atmosphère du printemps. (*Aph.*, p. 37.)

L'appel à l'*imagination* provoque infiniment plus de jouissance que l'appel aux sens. (*M. and E.*, p. 53.)

Les choses intéressantes que communique un instituteur, peuvent se trouver dans n'importe quelle encyclopédie, mais l'assaut de pensées et l'amour ne peuvent être communiqués que par une âme vivante. (*Th. of M.*, p. 46.)

Voici *Athènes*, la première université du monde ; mais ni livres, ni bibliothèques, ni auditoires ; uniquement de *grands professeurs* qui vont et viennent, suivis d'un groupe de jeunes gens qui ont soif de leur parole. (*Ed. and H. L.*, p. 39.)

Des professeurs qui ne voient pas toutes choses à la lumière de l'Eternité et sous l'omniprésence de Dieu ne sont que des serviteurs de faux dieux. Ils se perdent en des *méthodes mécaniques* ; ils s'adressent surtout à l'intelligence arithmétique et calculatrice et ils laissent languir et dépérir l'élan vers les idées divines et l'éternelle espérance. » (*Rel. and Art.*, p. 106.)

7. Spalding comme pédagogue social. Le coup d'œil sur l'œuvre de Spalding serait incomplet si nous laissions dans l'ombre sa manière de voir sur le rôle social de l'éducation et le rôle éducatif de la communauté.

Spalding se vit amené à discuter le problème fondamental de la pédagogie sociale, non seulement par ses études sociologiques, mais également par sa conception même de l'éducation comme un processus de vie.

Communauté et éducation. Spalding fait ressortir avec force le rôle éducatif de la communauté, sa valeur « formatrice humaine ».

L'individu, abandonné à lui-même, serait à peine un homme. C'est par « l'éducation » que ce travail de la communauté s'achève consciemment et systématiquement. L'éducation fait que l'individu devient homme, parce qu'elle l'initie à « l'hérédité sociale », le gratifie du « trésor héréditaire de l'expérience de la vie de toute la race », lui communique le « capital culturel et civilisateur traditionnel ». Comme synthèse de tout ce que la communauté possède en fait « d'expérience condensée de la vie », le terme « éducation » devient le mot le plus important du dictionnaire. C'est ce qu'a remarqué Spalding. De là résulte que, pour lui, « l'éducation » est aussi « profonde que le ciel, aussi vaste que l'univers et aussi compliquée que la vie ». « Elle est la science de tout ce qui influe sur l'homme » (1). Considérée de ce point de vue social, « l'éducation devient : évolution sociale consciente » (2), maintien conscient et renouvellement de toute la vie commune.

(1) *Th. and Th.*, p. 8.

(2) *Id.*, p. 81.

Spalding met partout en lumière cette influence de la communauté sur le devenir, sur l'incarnation de l'individu.

« L'individu isolé n'est pas un homme. Quoi qu'il pense ou fasse, il le fait toujours avec ou pour autrui. Isolé, ses pensées sont saugrenues ; isolé, son travail reste sans objet. *Toute l'étoffe de sa vie est tissée* par ses concitoyens. (*Aph.*, p. 84.)

La trame et la chaîne de notre vie nous est donnée par la communauté. Les attributs humains ne peuvent être éveillés et développés que dans la communauté. De la communauté nous viennent le langage, la religion, les institutions, la science et les arts. *Pour et dans la communauté* nous naissons et devenons accessibles aux pensées et susceptibles de charité. Dans l'isolement on n'atteindrait jamais un degré de vie vraiment humaine. (*Gl. of Tr.*, p. 120.)

Ce que l'individu, livré à lui-même, ne pourrait accomplir alors même qu'il vivrait pendant des siècles, l'éducation le fait pour lui en l'espace de quelques années. » (*Th. et Th.*, p. 82.)

Pédagogue social modéré. Les précédentes déclarations et d'autres sur la base sociale de l'éducation peuvent donner l'impression que Spalding méconnaît l'autonomie de l'individu, sous-évalue l'éducation de la personnalité, et que, par conséquent, il doit être compté parmi les pédagogues sociaux-radicaux qui considèrent le problème éducatif comme étant de nature exclusivement sociale.

Rôle social de la formation du caractère. Au contraire. Spalding se rend compte, à juste titre, que l'individu prend racine dans la communauté, que l'homme « au cours de son évolution » vit en grande partie de la communauté. Mais il n'en est pas moins convaincu que la communauté, à son tour, vit de l'individu et que le couronnement, le progrès, la force et l'âme de la communauté ont leur source dans sa personnalité humaine. L'individu et la communauté sont tous deux à la base de la vie et tous deux sont également à la base de l'éducation.

Pour Spalding, l'éducation est sociale dans son origine, son contenu, son matériel, son organisation, son corps, sa forme extérieure ; mais elle est personnelle dans son sommet, son but, son idéal, son âme, sa force inspiratrice intrinsèque.

Pour Spalding, l'éducation est une affaire sociale, mais elle est bien plus une affaire personnelle ; pour lui, le problème social est un problème éducatif, moral, religieux, un problème d'amélioration intérieure, d'éducation du caractère. Pour lui, pédagogie sociale et pédagogie individuelle doivent se compléter mutuellement : il appartient donc à l'école de la pédagogie sociale modérée.

« *Individualité* est la couronne de gloire du monde, et cependant la *nature* s'en inquiète si peu. Elle reste toutefois impuissante à ébranler la foi du sage en la *valeur suprême du caractère*. (*Aph.*, p. 68.)

Presque tout ce que nous possédons, nous le devons à nos concitoyens ; mais à Dieu nous sommes redevables de *tout*. Par conséquent aimer et servir Dieu est notre premier devoir ; notre second c'est d'aimer et de servir notre prochain. (*Gl. of Tr.*, p. 128.)

Une civilisation qui détruit la foi en la génialité, en l'héroïsme et en la sainteté est le précurseur de la barbarie. *Personnalité* est le plus grand triomphe de l'homme sur le destin et la confirmation céleste de la liberté de son âme : une société où la personnalité est rendue impossible est une société d'esclaves. (*Ed. and H. L.*, p. 129.)

L'idéal d'une civilisation consiste à éduquer un individu et à en faire une *personnalité*. (*Gl. of Tr.*, p. 152.)

L'individu est à la fois *fin et moyen*. Il existe d'abord pour Dieu et pour lui-même et ensuite pour ses concitoyens ; pour la communauté il devient une valeur dans la mesure où il tend à l'achèvement et à la perfection de sa propre vie ; il est un tout et une partie du tout ; il doit travailler à son propre perfectionnement s'il veut remplir dûment sa fonction d'être social. (*Rel. and art.*, p. 94.)

Nous considérons bien trop l'éducation et la religion comme une affaire *sociale* et bien trop peu comme une affaire *personnelle*. Leur essence gît dans leur pouvoir de transformer l'individu, et ce n'est que par la *transformation* de l'individu qu'elles renouvellent la vie plus vaste de la communauté. (*M. and E.*, p. 137.)

Des problèmes concernant l'homme considéré comme membre de n'importe quel *organisme social* sont superficiels et insignifiants, en comparaison des problèmes qui concernent la racine de son être et qui font voir l'homme dans ses *rapports avec Dieu* et avec les choses éternelles. (*Gl. of Tr.*, p. 63.)

La race existe pour l'individu ; l'individu n'existe pour la race que pour autant que celle-ci est un moyen indispensable pour la formation de personnalités. (*Gl. of Tr.*, p. 62.)

Nous éviterions maintes confusions, si nous voulions considérer que le *progrès* n'est pas l'œuvre de groupes même fortement organisés, mais d'individus. De même que Dieu est individu, ainsi ses fins sont réalisées également par des individus. Le reste est mécanisme. (*Aph.*, p. 280.)

La *personne* voilà ce qu'il y a de plus haut dans l'univers, et l'élément essentiel dans la personnalité c'est le *caractère*. (*Gl. of Tr.*, p. 81.)

L'Etat repose sur le *caractère* de ses citoyens bien plus que sur ses lois et son organisation. La *vie chrétienne*, le *caractère chrétien* constituent la plus puissante force et la plus durable puissance sociale de vie. De braves gens créent de bonnes institutions. (*R. and. Ed.*, p. 57.)

Ce ne sont pas tant les conditions sociales de notre vie qui doivent être modifiées, c'est *nous-mêmes* qui devons être réformés. (*Opp.*, p. 75.)

La démocratie n'est pas une fin mais un moyen. Son but c'est la formation d'une race d'hommes et de femmes plus nobles, plus dignes, plus forts, plus généreux. (*Opp.*, p. 198.)

Ce n'est que par le renouvellement de l'*esprit* et du *cœur* des citoyens que l'on peut amener une amélioration durable de la communauté. Un Etat n'est pas meilleur que le citoyen — homme ou femme — de valeur moyenne qui lui donne une existence concrète. » (*Rel. and Art.*, p. 253.)

8. Spalding
comme pédagogue
du caractère.

« L'éducation morale » constitue le centre de l'œuvre de Spalding. Sa conception de la vie, sa psychologie, sa pédagogie intellectuelle et sociale mettent à l'avant-plan les éléments

« moraux » de la vie : la volonté, la vertu, le cœur, la conscience, la charité. Ainsi, chez lui, tout le poussait à former « l'homme » dans l'individu, à faire de la « formation du caractère » le pivot de toute l'éducation.

Formation du caractère Mais Spalding ne se borne pas aux conséquences logiques de ses propres principes pour éclairer et établir la nécessité de la formation du caractère. De la vie. même il n'en appelle pas directement à la conception chrétienne de la vie ni à des textes de l'Evangile pour établir, par voie déductive, l'importance du caractère. Non ; tout comme Foerster il procède par voie inductive : il force la vie réelle et concrète à rendre témoignage en faveur de l'indispensabilité de la formation du caractère. Toute son œuvre abonde en faits et en données dont résulte que : caractère est la condition principale de la vraie vie ; caractère est le cri de détresse de l'homme véritable ; caractère doit être le sommet de l'idéal éducatif.

« Les *individus* et les *peuples* périssent, non par manque de savoir, de richesse ou de liberté, mais par manque de *force morale*. L'homme est un être moral à tel point que l'échec dans sa manière de vivre et dans sa conduite doit être considéré comme un échec irréparable. (*Soc. and Labor*, p. 37.)

Dignité humaine est synonyme de *dignité morale* ; la vraie norme de l'homme est son caractère. *Caractère constitue les trois quarts de la vie*. Amour du devoir engendre la paix du cœur la plus profonde et la joie la plus durable et provoque un sentiment de perfection et d'harmonie qu'on chercherait vainement ailleurs : Amour du devoir équivaut à force morale. (*Soc. and Labor*, p. 40.)

Qu'y a-t-il de plus grand au monde, qu'est-ce qui est, à proprement parler, l'âme de l'humanité ? *Caractère*.

Caractère vaut plus qu'intelligence ; charité vaut plus que savoir ; religion, plus que moralité, et un grand cœur nous rapproche plus de Dieu et de tout ce qui est bon qu'une belle intelligence. (*M. and Ends.*, p. 88.)

L'*inégalité* dans la *force de volonté* est la grande cause de l'inégalité d'esprit. (*M. and Ends.*, p. 188.)

Education en tant que formation du caractère est *indispensable* ; éducation en tant que développement de l'intelligence est *désirable*. (*Id.*, p. 170.)

Si vous *échouez*, vous échouez comme tous ceux qui échouent, non par manque de connaissances, mais par manque de caractère, car le poids qui en fin de compte nous écrase, est le poids de notre manquement au devoir. (*Id.*, p. 98.)

Dans une grande œuvre, le grand homme est toujours présent comme le *plus grand facteur*. (*Opp.*, p. 87.)

Le plus grand produit de l'homme est ni une poésie ou une statue, ou un tableau, ni une philosophie ou une science ou une constitution politique : le *produit le plus noble de l'homme est un noble caractère*. (*Th. and Th.*, p. 71.)

Prenez soin d'abord de votre *santé morale*, puis de votre *santé physique* et enfin de votre *santé intellectuelle*. (*Id.*, p. 121.)

Le succès dans la vie dépend plus du *tempérament* que du *talent*. En effet, décision, courage, activité et persévérance ont leur racine dans le tempérament. (*Aph.*, p. 25.)

Celui-là seul est un vrai brave homme, qui fait de la formation de son caractère le but directeur de sa vie. (*Gl. of Tr.*, p. 140.)

Le *caractère moral* est l'unique fondement sur lequel peut se construire solidement et symétriquement le temple de notre vie. De là suit que les penseurs sérieux sont unanimes pour déclarer que la formation du caractère doit être le but suprême de l'éducation. (*Rel. Agn. and Ed.*, p. 234.)

Pour pénétrer le caractère de quelqu'un, nous ne devons pas connaître ce qu'il sait, mais ce qu'il *croit*, *espère* et *poursuit* dans le fond de son âme : ses préférences, ses goûts, sa conduite, l'ardeur et la profondeur de sa charité, la largeur et l'étendue de sa sympathie, son attitude vis-à-vis du temporel et de l'éternel. (*Soc. and L.*, p. 131.)

Nos écoles paraissent grandement en défaut en ce qui constitue réellement l'éducation, c'est-à-dire la formation de la conscience et du caractère. (*Opp.*, p. 227.)

La formation du caractère moral, voilà ce qui doit dominer, inspirer et diriger notre éducation. » (*Rel. and Art.*, p. 96.)

Principes de la formation du caractère chez Spalding.

Pour donner un exposé systématique complet de la formation du caractère selon Spalding, il faudrait écrire un volume spécial. Comme il s'agit ici de l'essence même de son œuvre, il importe d'indiquer au moins les principes. Il y a lieu de remarquer tout d'abord que la pédagogie du caractère chez Spalding est intimement unie à ses principes d'éducation chrétienne. C'est ainsi p. ex. que son idéal du caractère et son idéal éducatif se confondent entièrement avec son idéal chrétien de vie.

Les principes suivants sont, sans doute, les plus frappants :

1^o Son principe général de toute éducation s'applique naturellement à un plus haut degré encore à la formation du caractère : « L'éducation est un processus vital ; *l'homme est le grand éducateur* ».

« Comment ferons-nous de l'école un centre d'influence morale ? La réponse est aisée. La moralité, tout comme la culture et la religion, n'est pas développée mais propagée. L'homme fervent engendre de la ferveur, un homme d'intelligence lucide forme des intelligences lucides. *Le caractère forme le caractère*. Amour de la vérité, sincérité, respect, honnêteté, obéissance, chasteté, patience, bonté, activité, politesse, tempérance, persévérance — toutes vertus qui font l'homme digne et fort — qui les propagera ? *Ceux en qui elles sont des forces vivantes* — et ceux-là seuls. » (*Opp.*, p. 100.)

2^o Spalding appuie surtout sur la nécessité d'inculquer un *haut idéal*. Il possédait comme peu « *l'émotion de l'idéal* » ; aussi a-t-il prôné cette émotion comme moyen d'éducation.

« Celui qui vit sans idéal est à peine un homme. (*M. and E.*, p. 196.)

La jeunesse n'a jamais assez d'ambition que lorsqu'elle en a trop. (*Id.*, p. 12.)

Il est un Juge qui voit tout et pour qui un noble idéal, fidèlement poursuivi, équivaut à une noble action. (*Id.*, p. 232.)

L'essentiel c'est de se fixer un idéal et de le poursuivre avec persévérance. Quel est l'idéal que se posent les sages ? Ni de gagner et de posséder, mais de devenir et d'être. (*App.*, p. 14.)

Vous voulez devenir savant ? Haissez votre ignorance. Vous voulez devenir sage ? Haissez votre sottise. Vous voulez devenir saint ! Haissez vos péchés. (*Gl. of Tr.*, p. 194.)

Le caractère se forme en cultivant : le *goût* de tout ce qui est vrai, bon et beau ; —

l'amour de la justice, de l'honnêteté, de l'amabilité, du respect, de la modestie et de la vaillance ; — le *dégoût* pour la malpropreté physique et morale en pensées, en paroles et en actions ; — en *inspirant* une foi profonde en la valeur et la sainteté de la vie ; — en faisant sentir à la jeunesse combien il est divin de vivre quand on possède l'espérance et l'enthousiasme, quand on est chaste et aimant, sage et serviable. » (*Soc. and L.*, p. 131.)

3° Mais Spalding ne sous-évalue nullement « l'exercice, l'accoutumance, l'action, la *gymnastique de la volonté* ».

« Une théorie complète de l'accoutumance serait une théorie complète de l'éducation. (*Gl. of Tr.*, p. 38.)

La volonté tout comme l'intelligence se développe par l'exercice et par l'activité personnelle ; pour former le caractère il faut laisser une certaine dose de liberté. Si l'homme doit se maîtriser, la jeunesse doit apprendre à se maîtriser. (*Aph.*, p. 216.)

Toute la tâche de l'éducation consiste à créer des habitudes : habitudes de sentir, de penser et d'agir. » (*Id.*, p. 215.)

4° Spalding attache beaucoup de prix au « *travail* », au « *besoin* », à la « *souffrance* », comme étant les écoles où se forme « l'homme ».

« Le grand faiseur de prodiges est le travail. (*Aph.*, p. 197.)

Tout travail efficace est travail dur. (*Th. of M.*, p. 80.)

Unité, persévérance et force de volonté sont les caractéristiques des grands travailleurs. (*M. and E.*, p. 63.)

Lorsque nous avons appris à aimer le travail, le travail honnête, le travail qui est bien, excellent, nous possédons en nous le plus fécond principe d'éducation. (*Id.*, p. 42.)

Ce n'est qu'en travaillant, en nous dépensant jour après jour que nous parvenons à savoir ce que nous pouvons devenir. (*Gl. of Tr.*, p. 5.)

Le *besoin* est la mère nourricière de grands hommes parce que, plus que n'importe quoi, il apprend que tout dépend de l'activité personnelle et de la maîtrise de soi, de l'application et de l'obéissance. (*Aph.*, p. 218.)

La discipline de la *souffrance*, particulièrement de la grande souffrance, possède une haute valeur éducative. Plus que n'importe quoi, elle purifie les sources de vie et forme le caractère. (*Th. of M.*, p. 95.)

De grands cœurs et de grandes douleurs se conviennent le mieux, car la douleur est une part d'une noble vie. » (*God. and Soul*, p. 232.)

5° Pour Spalding, la pierre de touche du caractère gît dans le *détachement de soi*. La gymnastique dans le détachement de soi est l'université de la formation du caractère.

« On ne se perfectionne que par le détachement de soi. Si nous voulons atteindre ce qui est élevée, nous devons abandonner ce qui est bas. Si nous voulons vivre d'une vie d'honnêteté et d'amour du prochain, nous devons apprendre à dominer nos appétits et subordonner notre intérêt personnel au bien général. (*R. A. E.*, p. 51.)

Pour vivre en « *homme* » on doit vivre pour quelque chose d'autre que *soi-même*. (*Opp.*, p. 185.)

L'excellence de la foi, de l'espérance, de la charité, du savoir, de la beauté et de la religion gît dans leur pouvoir d'ouvrir la prison de la vie et de permettre ainsi à l'âme de s'élever librement vers l'Infini et l'Eternel. *Plus l'homme s'est élevé, plus grand est son désir d'échapper à lui-même.* (*M. and E.*, p. 38.)

Tout progrès est une ascension du « moi » naturel et superficiel vers le véritable « moi », qui naît de l'union de l'âme avec la vérité, la justice et la charité. C'est un processus de *détachement de soi*, de *renoncement à soi*, d'*abdication du moi*. » (*Soc. and L.*, p. 70.)

6° Spalding parle également de l'influence de l'étude et de la discipline. Il fait ressortir fortement la valeur de la maîtrise de soi et du respect en général, de la dignité personnelle, de l'amour de la liberté et de la vérité comme composantes et comme terrains d'exercice du caractère.

« En nous inclinant respectueusement devant ce qui nous est supérieur, nous nous élevons nous-mêmes. (*E. and H. L.*, p. 45.)

Il n'y a point de liberté en dehors de l'obéissance à l'instinct de notre vie psychique supérieure qui nous incite à penser noblement, à agir honnêtement et à aimer fermement : *Le règne de la passion est esclavage ; le règne de la raison et de la conscience est liberté.* (*M. and Ends*, p. 22.)

Lorsque la jeunesse est par trop surveillée, lorsqu'elle est habituellement soumise à une tutelle, les ressorts de son instinct d'activité se paralysent : une telle jeunesse se laisse gagner par l'esprit moutonnier, dégénère en hommes et femmes aux idées étroites, en machines dont on ne peut rien attendre de grand ni d'excellent. (*Aph.*, p. 257.)

Prétendre que l'éducation existe pour la liberté et non pour l'autorité, c'est vouloir séparer deux choses qui sont inséparables. (*Rel. and A.*, p. 71.)

C'est avec raison que Goethe a déclaré que la tâche capitale de l'éducation consiste à cultiver le respect de tout ce qui est au-dessus, en-dessous, autour et en dedans de nous. (*M. and E.*, p. 143.)

La fin de la meilleure éducation est de nous apprendre le mystère et la méthode de a complète maîtrise de nous-mêmes. » (*Id.*, p. 194.)

7° Il importe de signaler également l'influence des liens sociaux comme facteurs éducatifs du caractère. Spalding fait partout ressortir que la famille, la Société, l'Etat, l'Eglise sont par nature des « écoles » et notamment des écoles de formation du caractère.

« Je n'hésite pas à prétendre que notre *vie familiale*, notre *vie politique et religieuse* ont contribué bien plus à nous faire ce que nous sommes, que n'importe quelle école ou que toutes les écoles ensemble. A moins de collaborer avec ces grandes puissances de vie, l'école ne fait guère qu'aiguïser notre intelligence. » (*M. and E.*, p. 134.)

8° Le rôle de « l'auto-culture » et de la « religion » dans la formation du caractère sera expliqué plus loin.

Le pédagogue

de la personnalité.

Avec son principe fondamental que « la véritable éducation est un processus de vie et que la vraie vie est un processus d'« éducation »,

Spalding devait plus que n'importe qui, faire ressortir vivement la personnalité comme étant le point culminant de la vie et la source de la puissance de l'éducation. Nous donnons ici quelques-unes de ses déclarations sur l'importance de la personnalité du professeur-éducateur.

« Puisque la fin la plus élevée que nous connaissons sur terre est concentrée dans ce que l'on a coutume d'appeler « un homme », on doit, partout où il s'agit d'une école, s'assurer avant tout d'une *personnalité sincère, noble et aimante*. Là gît la présupposition de toutes les doctrines et de tous les problèmes pédagogiques.

C'est une *erreur profonde* de croire que des principes, des règles et des méthodes constituent la chose principale en matière d'éducation.

L'éducation est par nature un *processus vivant*. Elle est stimulation de la vie, et, de même que tous les vivants proviennent de vivants, ils ne peuvent arriver au monde plus vaste de la pensée et de la conduite de la vie qu'avec l'aide des vivants. Et, de même que dans le monde physique chaque animal engendre son semblable, ainsi dans le monde spirituel le professeur ne peut donner que ce qu'il possède. Si la source de vérité et de charité est éteinte chez lui, il professe en vain.

La chose capitale n'est point ce que le professeur *dit* et *professe*, mais bien ce qu'il *est* lui-même. La vie qu'il vit, et tout ce que cette vie révèle à ses élèves, même ses actes inconscients, mais surtout *ce que* dans les profondeurs de son âme il *espère, croit et aime*, tout cela exerce une influence bien plus profonde que toutes ses leçons.

Comme le *cœur* fait le foyer, ainsi l'*instituteur* fait l'école. Ce qu'il nous faut surtout là où s'éduque la jeunesse, ce ne sont point des monuments, ni un matériel didactique coûteux, ni des méthodes et des livres perfectionnés, mais un homme *dévoué, aimant et éclairé*, qui croit profondément à la puissance de l'éducation et qui sent en lui un véritable instinct pour laisser agir cette puissance sur ceux qui lui sont confiés. Et ceci s'applique à l'école primaire aussi bien qu'au collège, ou à l'université.

Le professeur vaut ce que vaut l'homme.

De grands professeurs font de grandes écoles.

L'école c'est le professeur ! (*Licht en Leven*.)

La seule présence d'un « homme » au sens vrai du mot, alors même qu'il ne dit ou ne fait rien, engendre de la vie et de la force. (*Aph.*, p. 198.)

Tout homme véritable est un professeur ; car en vivant et en agissant en homme de bien, il devient un exemple et un encouragement pour d'autres. (*Id.*, p. 239.)

L'homme, non le système scolaire, est le véritable éducateur. (*Th. of M.*, p. 132.)

Nous ne pouvons donner que ce que nous possédons, et au sens le plus profond, nous ne pouvons enseigner que ce que nous aimons. (*R. Agn.*, p. 278.)

Qui n'est pas penseur, ne peut faire penser les autres ; qui n'aime pas, ne peut faire aimer les autres ; qui n'est pas homme d'action ne peut faire agir les autres. Seul celui qui est intellectuellement actif peut éveiller l'intelligence, qui est moralement actif, la conscience, qui est religieusement vivant, l'âme. Un menteur ne saurait enseigner la vérité, ni un rustre, de belles manières...

La personnalité du professeur, bien plus que son enseignement, détermine sa valeur comme éducateur...

Pour avoir une puissance éducative, l'idéal doit rayonner à travers le concret. L'*idéal moral* c'est l'homme idéalement moral ; l'*idéal intellectuel*, l'homme idéalement intellectuel ; l'*idéal religieux*, l'homme idéalement religieux...

Tous les schémas, croquis, systèmes, procédés d'enseignement paraissent sans valeur entre les mains d'un incompetent. Des professeurs médiocres font des écoles médiocres...

La fécondité des méthodes scolaires dépend entièrement du caractère du professeur. Le professeur doit être avant tout un *homme véritable*. L'érudition est chose accessoire.

La valeur du professeur git dans ce qu'il est plus que dans ce qu'il sait. (*Licht en Leven*.)

Quels que soient la méthode et son matériel didactique, le succès du professeur dépend de l'étendue et de la qualité de la *vie*, de l'*amour* et du *sérieux* qu'il apporte à l'accomplissement de sa tâche. Si lui-même est froid et indifférent, négligent et inhabile — alors même que le bâtiment scolaire serait un palais d'art et de science — un tel professeur est incapable de dispenser une éducation solide. » (*Gl. of Tr.*, p. 113.)

10. L'Apôtre de l'auto-culture.

A proprement parler, Spalding n'a jamais professé ; jamais il n'a été à la tête d'une école ; il ne fut jamais ce que nous appelons un homme

d'école ; il n'a jamais été attaché à un institut d'éducation. Son activité pédagogique directe se limita toujours à son apostolat de prêtre. Mais que le prêtre doit être avant tout un éducateur était, chez Spalding, une conviction profonde. Jour après jour, année après année, Spalding a travaillé à sa propre éducation, à son propre perfectionnement. La passion de l'auto-culture l'animait toute sa vie durant. Ce terrain de son propre développement devint pour lui le grand champ d'expérience : il y a cueilli et récolté ses principes et ses pensées pédagogiques.

L'auto-culture occupait le fond de son être ; elle se trouve également dans l'essence même de sa doctrine pédagogique.

« Celui-là est un sage qui, dans chaque homme, aperçoit un professeur, dans chaque chose qui arrive une occasion de s'améliorer, et pour qui rien n'est inutile ou vain. (*Opp.*, p. 10.)

L'éducation n'est pas seulement ni particulièrement une affaire d'école ; elle est une œuvre qui doit être continuée avec une patience inlassable jusqu'au moment où la mort nous commande de cesser et nous introduit dans un monde d'actions divines. (*R. and A.*, p. 29.)

Il est possible de faire une école de toutes les circonstances de notre vie, de gagner en sagesse et en vertu au moyen de tout ce que nous faisons et de tout ce qui arrive, soit en bien soit en mal ; de faire du train-train habituel de notre travail et de notre profession un moyen d'auto-amélioration. (*R. and A.*, p. 126.)

La vie est une leçon imposée à chacun de nous par notre Père céleste, et ils sont dignes d'éloges tous ceux qui nous aident à apprendre le mieux possible cette leçon — qui nous font comprendre que le devoir est sacré, que la sagesse est puissance, que la vertu porte en elle-même sa récompense, que la loi suprême et le bien souverain de l'homme consistent en la volonté de Dieu. » (*Id.*, p. 159.)

Les citations suivantes s'adressent surtout aux instituteurs et éducateurs.

« Professeur, éduque-toi toi-même. (Teacher educate thyself.) (*Th. and Th.*, p. 56.)

Si tu veux devenir instituteur, continue à t'instruire toi-même. (*Gl. of Tr.*, p. 112.)

Quiconque croit en l'éducation travaille avant tout à s'éduquer soi-même.

Réforme le monde dans ton propre moi qui est ton monde à toi, et la façon dont d'autres doivent être réformés et améliorés, t'apparaîtra clairement. (*Aph.*, p. 199.)

Ce n'est qu'en travaillant et en forgeant jour après jour, que nous parvenons à savoir ce dont nous sommes capables. (*Gl. of Tr.*, p. 5.)

Ceux qui croient tout savoir n'apprennent rien. (*Aph.*, p. 257.)

Moins on sait, plus on est certain que ce que l'on sait est vrai. (*Gl. of Tr.*, p.).

Qui n'étudie plus, ne sait plus éveiller l'intérêt.

L'éducation pose la base ; l'auto-éducation achève l'édifice. (*L. and L.*)

La meilleure éducation est celle qui nous rend capables d'auto-éducation. (*Aph.*, p. 213.)

Plus l'esprit est noble, plus est grand le danger de le traiter faussement. Il est rare que nous rencontrions un homme dont la pensée a contribué à former notre conviction ou à créer notre littérature, qui, s'il veut dire ce qu'il pense, ne déclarera pas que son éducation scolaire a été défectueuse.

Milton, Gray, Dryden, Wordsworth, Byron, Cowley, Addison, Gibbon, Locke, Shelley et Cowper n'avaient aucune estime pour l'école où ils furent envoyés ; Swift et

Goldsmith ne remportèrent jamais de distinctions à l'école ; Pope, Thomson, Burns et Shakespeare s'inquiétèrent peu ou prou des institutions scolaires. Un « homme » s'éduque lui-même et le mieux que puissent faire les maîtres, c'est d'inspirer à leurs élèves l'amour de l'exercice de l'esprit, de leur implanter une foi vive dans la puissance du travail, de leur ouvrir les mondes d'utilité et de satisfaction, mondes qui sont infinis et où chaque individu doit pénétrer et défricher pour soi-même. (*Ed. and H. L.*, p. 75.)

La devise de l'éducateur n'est pas : « soyez vous-même » mais bien « devenez vous-même. (*Aph.*, p. 228.)

Soyez votre propre concurrent, vous comparant à vous-même et luttant jour après jour à vous dépasser vous-même ». (*Licht en Leven.*)

Que votre esprit soit votre royaume, et votre cœur, votre home.

Le grand faiseur de prodiges est le travail. (*Aph.*)

La formation n'est pas un produit ; elle est un processus. Le fait que nos écoles échouent si souvent doit être attribué à la conviction des professeurs que leur travail consiste à achever des produits au lieu d'éveiller, de cultiver et de diriger des processus d'activité personnelle qui se développeront ensuite pendant toute la vie. (*Gl. of Tr.*, p. 56.)

Rien ne me paraît aussi désirable que des loisirs — des loisirs pour rêver, réfléchir et pour être seul à seul avec Dieu et l'âme.

Le temps ne me paraît jamais plus court que lorsque je me mets à songer aux livres que je voudrais approfondir. Je consacrerai bien volontiers un hiver à Platon, un hiver à Dante et encore un autre hiver à Shakespeare et Milton et des mois et des années aux grands historiens, narrateurs et voyageurs. Et puis il resterait encore Aristote, Pascal, Wordsworth, Goethe, Emerson, Kant. Et lorsque tous ces auteurs sont lus et étudiés, on voudrait recommencer parce qu'on sent qu'alors seulement on pourrait s'abreuver à longs traits à ces éternelles sources bouillonnantes de vie et de joie. De grands ouvrages que nous avons appris à connaître et à aimer sont pour nous comme des fleurs et des étoiles ; ils possèdent un pouvoir infailible de nous fasciner, inspirer, consoler, fortifier et ennoblir. Ils constituent un mode infini de sagesse et de beauté ? et hélas ! nous ne vivons qu'un jour ! Quand nous avons conscience d'être épris de cette infinité et de cette perfection spirituelles, surgit en nous la certitude que nous sommes participant de l'immortalité ! » (*Gl. of Tr.*, p. 14.)

Spalding se range parmi cette pléiade de grands hommes, de penseurs, inspireurs et consolateurs dont les œuvres nous révèlent un monde infini de sagesse et de beauté. On doit en dire autant de ses écrits.

11. Son zèle pour l'éducation de la femme. Spalding doit être compté parmi ceux qui ont le plus contribué à détruire les préjugés contre la formation supérieure de la femme et mis en lumière la signification culturelle et chrétienne « de la femme cultivée ». Ses idées sur ce sujet sont développées longuement dans ses ouvrages : « *La Femme et la Foi chrétienne* » et « *La Femme et l'Enseignement supérieur* ».

Voici d'ailleurs quelques-unes de ses idées fondamentales.

« La tache ineffaçable sur la page de l'histoire est la façon dont le monde a traité la femme. (*L. and L.*, p. 193.)

Au royaume des âmes il n'y a plus de *distinction de sexes*. (R. A. E., p. 153.)

Que nous n'avons pas réussi à gagner le cœur des hommes, doit certes, et non dans une faible mesure, être attribué à notre *indifférence* pour l'éducation de la femme. (R. A. R., p. 153.)

C'est aux *vertus féminines* que le Christ semble attacher le plus de poids : l'amour, la chasteté, l'enthousiasme, la pitié, le renoncement à soi et l'esprit de sacrifice aux grands idéals. (L. and L., p. 194.)

Parce que l'éducation est un devoir, nous devons dispenser la meilleure éducation et en tout premier lieu à la femme, car, comme mère, elle est l'*éducatrice originelle désignée par Dieu*. Quel progrès peut-on espérer dans la vie religieuse, si nous laissons la femme inéduquée ? Où la femme est ignorante, l'homme est rude et sensuel ; où sa religion n'est que superstition, l'homme est sceptique et irrespectueux. (R. A. E., p. 152.)

Les *Américains* ont été les premiers à comprendre qu'il ne saurait y avoir de peuple éclairé, libre et noble, là où la femme n'est pas éclairée, libre et noble... Cette idée était contenue dans notre foi démocratique... C'est folie de croire qu'un peuple sera bon et vertueux, si les femmes et les mères ne sont pas bonnes et vertueuses. *La famille est la véritable unité sociale*. Le père en est la tête, la mère, le cœur, et les grandes pensées, les grandes inspirations et les grandes actions jaillissent du cœur. (R. and A., p. 84.)

Le but suprême ne peut être de former une bonne épouse et mère. L'idéal de l'éducation est la *perfection humaine*... Être « homme », multilatéral et compréhensif, c'est être comme Dieu, et pour cette raison il importe que la femme soit harmoniquement et complètement cultivée sous tous les rapports. (Opp., p. 58.)

Nous catholiques, dont les aïeux ont les premiers appris à diriger les yeux du monde vers la « *Femme idéale* » ; nous qui avons été les premiers à proclamer la valeur infinie de la *chasteté*, cette *vertu cardinale de la femme*, nous devons certes tressaillir de joie en voyant que les portes des institutions d'enseignement supérieur s'ouvrent toutes larges aux femmes. » (L. and L., p. 206.)

**L'idéal de vie
et l'idéal éducatif
selon Spalding.**

Nous voici devant l'âme de l'œuvre de Spalding. A nul mieux qu'à lui s'applique le principe : « une pédagogie complète suppose une philosophie complète ». Son concept d'éducation, sa psychologie, ses idées sur l'éducation intellectuelle, sociale et morale, sur la formation de la femme, sur l'auto-culture et sur la culture de la personnalité, bref toute sa doctrine pédagogique trouve son couronnement dans sa philosophie catholique de la vie.

Ce qui précède est comme une vue sur la surface d'une riante nappe d'eau : dans son idéal de la vie et de l'éducation se trouve le large lit qui renferme, dirige et régit le fleuve puissant de ses pensées. Sa pédagogie ressemble à l'arbre où sont suspendus des fruits abondants et savoureux ; son catholicisme est le tronc inébranlablement enraciné dans la réalité concrète de la vie. Chaque partie de son œuvre fut étudiée à part ; nous voici devant l'organisme total : l'homme et sa philosophie de la vie.

Dieu et l'âme.

Personnellement Spalding était le plus enthousiaste de son ouvrage « Dieu et l'âme » (*God and*

the Soul). C'est un recueil de poésies et — ceci paraîtra paradoxal — renfermant moins de poésie que le restant de son œuvre, mais donnant une vue plus profonde sur sa propre conception de la vie que ses ouvrages traitant de thèmes philosophiques.

« Je suis et Dieu est — Il est en moi, et je suis en Lui ». Dans cette pensée, Spalding tout comme Newman, découvrait les deux pôles de la vie et son plus sublime mystère.

« The Soul stand face to face with God alone,
Where stretches forth two-fold eternity (1). » (*G. and S.*, p. 67.)

Ce livre devint si cher à Spalding parce qu'il y avait exprimé sa plus profonde conviction sur le thème central : Dieu et l'âme. Comment conçoit-il cette relation de l'âme à Dieu ? Fait digne de remarque : le poète et le penseur, l'homme et l'évêque exprime cette relation fondamentale en termes empruntés à la « pédagogie » : « God is my Teacher ; I am God 's scholar » ; Dieu est mon maître et éducateur ; je suis son élève et son pupille. Voilà ce qu'exprime la poésie « God 's Scholar ».

« Be taught of Him, if thou wouldst truly know,
Love Him, if thou wouldst love the perfect best,
Seek Him, if thou wouldst see fair beauty glow,
Him follow if thou hopest to find rest ;
To Him, bear all the burthen of thy woe,
And ask, through good and ill, to be His guest (2). » (*G. S.*, p. 57.)

S'incliner devant la souveraineté, l'enseignement, la paternité de Dieu, se sentir humble vis-à-vis de Lui comme créature, élève et enfant : tel est le secret de la philosophie catholique de la vie et de l'éducation catholique.

Théocentrisme. Cette « consécration religieuse » de la vie forme la pensée organique de Spalding. Elle perçoit déjà ci et là dans ce que nous avons dit plus haut : c'est le moment de la mettre en pleine lumière, car c'est là que se trouve la pierre angulaire de toute sa pédagogie. Dieu est le centre de l'Univers, le pôle magnétique de l'homme, de sa vie, de sa culture et par conséquent de son éducation.

« Dieu est le commencement et la fin ; sinon il n'existe entre le commencement et la fin qu'un vain rêve de chimères qui n'ont rien de commun avec la réalité et la vérité...

(1) Où l'âme se trouve face à face avec Dieu seul se déploie deux fois l'éternité.

(2) Sois instruit par Lui, si tu veux connaître le vrai,
Aime-Le si tu veux aimer le bien suprême,
Cherche-Le si tu veux voir briller la beauté pure,
Suis-Le si tu veux trouver le repos ;
Vers Lui élève le fardeau de tes malheurs,
Et demande, dans le bonheur et le malheur, d'être son hôte.

Si la science n'aboutit pas à Dieu, elle aboutit au néant et au désespoir ; si la *richesse* n'est pas mise au service de son amour, elle endurecît l'âme et la condamne à la mort ; si la *gloire et les honneurs* n'ont point leur centre en Lui, ils ne sont que le ricanement d'esprits dans une mortuaire ; si l'art ne trouve pas son inspiration en Dieu il déchoit de sa sublime hauteur et se vautre désespérément dans la boue de la sensualité. (*G. and S.*, 5-6.)

Quel est le véritable idéal de vie ? Je n'en vois de meilleur que celui-ci : « Cherchez d'abord le royaume de Dieu. » « N'aimez point le plaisir » dit *Carlyle*, mais aimez Dieu. Là se trouve l'éternel « oui » qui résout toutes les antinomies. (*Ed. and H. L.*, p. 10.)

Le premier devoir de l'homme est de s'élever vers Dieu par une science de plus en plus étendue, un amour de plus en plus profond et une vie de plus en plus active. (*Id.*, p. 138.)

Parce que l'homme n'est pas la valeur suprême, il ne peut se considérer comme norme de tout. La formation de son esprit, sa vie culturelle sont un *moyen* plutôt qu'une fin. (*Id.*, p. 13.)

Dieu se révèle à toutes les facultés de l'âme. Il est vérité. Il est bonté. Il est beauté. Il est connu. Il est aimé. Il est adoré. Il est le premier et le dernier principe de toute science. Il est l'idéal de tout art. Il est la *norme de toute vie noble et sainte*. (*R. and A.*, p. 7.)

Dieu est l'idée des idées, le point final de tout penser ; sans Lui, tout penser reste chaotique. Le savoir commence et finit dans la Foi. (*Id.*, p. 133.)

Nous sommes des êtres humains parce que Dieu est présent à notre âme ; nous sommes des êtres raisonnables parce que la lumière divine luit en nous. (*Id.*, p. 153.)

Tout dans le monde existe à cause de Dieu et pour éduquer l'homme selon l'image de Dieu. (*Opp.*, p. 16.)

Devenir conscient de la présence de Dieu c'est être plus et plus élevé qu'un univers matériel. Les relations de l'homme à son Créateur appartiennent à l'essence même de l'homme. » (*R. A. E.*, p. 10.)

Christocentrisme. Il n'est ni nécessaire ni possible de donner ici un image totale du catholicisme de Spalding. Quelques traits fondamentaux doivent être indiqués. C'est ainsi que chez lui la figure du Christ apparaît à l'avant-plan, comme étant l'Homme-Dieu, l'homme idéal, comme étant la « Vérité, la Voie et la Vie » et en même temps « l'*Educateur Suprême, the Supreme Teacher* ». (*R. et T.*, p. 33.)

« Si le monde ne cesse de conserver le souvenir et les œuvres des grands *génies* c'est parce qu'ils sont ses *grands éducateurs*. Si le *Rédempteur* se trouve à part et à une hauteur que jamais créature n'a atteinte, c'est parce que son *influence éducative* est la plus vaste, la plus profonde et la plus durable que jamais la terre a connue. Son influence a été tellement transcendante et puissante, a été tellement créatrice de vie, que ceux qui Le connaissent le mieux, sentent qu'Il a été plus qu'un homme. (*Id.*, p. 114.)

Le Christ est une continuelle et personnelle puissance de vie, un *caractère idéal* vers lequel les hommes lèvent les yeux. Ils ont conscience de se trouver en face du Très-Haut. Le Christ est le type d'une vie sainte et pure. (*Id.*, p. 16.)

Ce qu'il y a d'essentiel dans le *Christ*, c'est sa *vie*. Son enseignement et sa parole découlent de ce qu'*Il est*... La vérité qu'Il apporte est encore plus essentiellement sa vie que le sont ses paroles. (*Id.*, p. 41.)

La création suprême non seulement d'un individu, mais de toute une race, est un *caractère parfait*. Or, puisque le Christ est le seul être en qui cet *idéal est devenu réalité*, Il est tellement au-dessus de tous les autres humains, que la seule explication de sa vie

et de son œuvre se trouve dans ses propres paroles : « Mon Père est moi nous sommes un. » (*R. A. G.*, p. 32.)

Au-dessus de son Académie Platon avait écrit : « Seuls des géomètres peuvent entrer ici ». Au-dessus de la porte toujours ouverte de l'Eglise, se lit la parole du Christ : « Venez à moi, vous tous qui souffrez ». (*R. A. A.*, p. 24.)

Le principe de Platon était : apprends à mourir ; — celui de Spinoza : apprends à vivre ; celui du Christ est : « apprends à connaître Dieu. » (*Id.*, p. 110.)

Le Christianisme n'est pas seulement une religion universelle ; il est la religion absolue et le Christ est le Verbe fait Homme. (*Id.*, p. 53.)

Nulle part le caractère divin du Christ n'apparaît mieux que dans son respect pour les enfants. » (*M. and E.*, p. 75.)

L'Universalisme catholique. Il ne nous est pas possible de nous étendre longuement sur une autre caractéristique de

l'œuvre de Spalding à savoir : le caractère universel, l'omnilatéralisme de la philosophie catholique de la vie ; grâce à ces caractères, la conception catholique de la vie est assez puissante et assez large pour rendre justice et hommage à « toute » vérité, à « toute valeur culturelle ». Quelques citations suffiront pour éclairer cette conviction de Spalding.

« Tout ce qui est bien vient de Dieu. (*M. and E.*, p. 28.)

Tout ce qui éclaire, fortifie et purifie la nature humaine ; tout ce qui porte les hommes à vivre une vie plus vaste, plus libre et plus sainte ; tout ce qui consolide et sanctifie la famille ; tout ce qui favorise la paix et l'ordre dans la Société ; tout ce qui rend l'homme capable de faire servir les forces de la nature au bien général : tout cela est en harmonie avec la doctrine et les intentions du Christ... (*R. A. E.*, p. 48.)

Pour être catholiques, nous devons accepter tout ce qui est vrai et bon et nous en réjouir. (*Id.*, p. 151.)

Toute vérité est orthodoxe. (*Id.*, p. 156.)

Pour un esprit vraiment catholique, rien de ce qui est réellement utile à l'homme, n'est étranger à la volonté de Dieu, telle qu'Il nous la révèle dans le Christ. (*Id.*, p. 58.)

Si nous sommes catholiques, ne le serons-nous pas avant tout dans notre amour, dans notre empressement à accepter toute vérité et à faire du bien à tous les hommes ? La meilleure méthode pour améliorer notre prochain, c'est de le traiter comme s'il était ce qu'il doit être... Jamais il n'y aura de vrai penseur, ou poète ou artiste, dont les œuvres ne pourraient contribuer à favoriser la vraie religion, si nous-mêmes étions suffisamment forts et clairvoyants. (*Id.*, p. 173.)

Toutes les Sciences prouvent et glorifient Dieu. Tout progrès favorise les intérêts de la vraie religion. (*Opp.*, p. 108.)

Il me semble que rien de ce qui est excellent n'est rejeté par la doctrine catholique. La perfection de l'esprit n'est pas moins divine que la perfection du cœur. Il est bon de savoir comme il est bon de croire, d'espérer et d'aimer. Une intelligence développée, un esprit ouvert, une imagination féconde, et en même temps, l'exactitude de la pensée, la force d'adaptation du jugement, l'éloquence de la parole appartiennent aux plus nobles dons de l'homme... Alors même qu'ils ne serviraient à rien d'autre qu'à parer l'homme, ces dons n'en seraient pas moins inappréciables, car les choses les plus nobles et les plus utiles sont celles qui embellissent la vie et la rendent bonne. De même que la vertu, elles portent leur récompense en elles-mêmes. » (*M. and E.*, p. 195.)

Catholicisme et formation du caractère. De même que Dieu et le Christ sont, pour Spalding, « *The Supreme Teachers and Educators* » (1), ainsi le catholicisme lui apparaît comme le « facteur éducatif le plus efficace ».

La religion catholique est par essence « éducation », communication, élévation, ennoblissement, sanctification de la vie dans sa forme la plus haute et, par conséquent, le berceau même de toute éducation. L'Eglise catholique est une « fontaine de vie toujours ouverte » (2). Chez elle, tout vise à communiquer et à maintenir une vie supérieure.

Ainsi religion et éducation ne sont pas unis artificiellement mais essentiellement. Une religion sans éducation aboutit à une religion sans adorateurs de Dieu ; une éducation sans religion aboutit à une éducation sans vie et sans âme.

« La religion chrétienne est éducation — elle est la force éducative la plus profonde et la plus vaste qu'il y ait au monde ; la force qui, plus que toute autre, met en branle et maintient l'élan vers une conduite vraiment humaine, élan qui constitue les trois quarts de la vie. (R. A., p. 103.)

La religion même n'est-elle pas une *éducation divine* qui entraîne l'âme vers une vie divine ? (M. and E., p. 185.)

La prière, cette voix de la religion, est une partie de l'éducation, bien plus, elle en est l'âme. Qu'est-ce que la *chaire de vérité* sinon la plus sainte chaire professorale : construite sur terre ? Et, de même que la présence d'un noble caractère exerce une influence plus profonde que des paroles, ainsi la *Communion Sacramentelle* avec le Christ est, pour l'homme, la principale école de foi, espérance et charité. (Id., p. 186.)

La *dynamique morale* d'un peuple git dans sa religion. La Société est basée, non sur la science, mais sur la conscience. (Opp., 98.)

La *pédagogie catholique* est fondée sur la connaissance réelle de la *véritable nature de l'homme* qui est sainte et divine. (Id., p. 99.)

Des professeurs qui n'ont pas de critérium moral, pas d'idéals, pas de conseils de perfection, pas d'amour pour Dieu et les hommes divins, ne sauraient éduquer si tant est qu'éducation signifie : l'épanouissement complet de toutes les facultés humaines. (M. and E., p. 176.)

Si l'Etat ne peut tenir compte du *péché*, l'école de l'Etat ne le peut non plus. Mais en fait de moralité, le péché est une question vitale ; le crime n'en est que le point de vue juridique. Les *hommes* commencent par être *pécheurs* avant de finir comme *criminels*. L'atmosphère de la religion est le médium naturel pour la formation du caractère. (M. and E., p. 73.)

Si des penseurs comme Platon, Aristote et Pestalozzi, qui se sont occupés du problème éducatif, ont affirmé haut et ferme que la « vertu » est le but suprême de l'éducation, bannirons-nous de l'école le *seul caractère idéal* qui, depuis vingt siècles, a été l'inspirateur de toute justice et de tout héroïsme ? Bannirons-nous de l'école le Christ, dont l'exemple a contribué infiniment plus que tous les systèmes philosophiques, à humaniser, à ennoblir la race humaine et à lui inspirer la piété ? (M. and E., p. 173.)

L'homme existe pour qu'il s'élève à la perfection qui s'est incarnée dans le Christ.

(1) Les maîtres et éducateurs suprêmes.

(2) R. A. E., p. 170.

Tel est l'*idéal* éducatif et par conséquent l'*inaccessible*. Mais ce n'est qu'à la *lumière d'idéals* que nous concevons la vérité et que nous jugeons sainement. Si nous ne considérons pas le but de l'éducation de ce point de vue suprême, nous tombons dans les *unilatéralismes*. (*M. and E.*, p. 152.)

Où des opinions prennent la place de convictions, et des idées la place de la Foi, les *caractères* deviennent rares.

Un savoir qui affaiblit votre ressort moral est un savoir faux ; pour cette raison, **est faux le savoir qui mine votre foi en Dieu.** (*G. of. T.*, p. 137.)

De même que nous ne devenons conscients de notre propre « moi » que par le contact avec le « non-moi », ainsi *nous ne vivons* réellement que lorsque nous *vivons pour Dieu* et pour le monde qu'Il crée — *perdant notre vie pour la trouver* ; mourant comme le grain que l'on confie à la terre pour fleurir d'une vie nouvelle et plus riche. » (*E. and H. L.*, p. 170.)

Conclusion. Nous croyons avoir exposé les caractères typiques de la pédagogie de Spalding. On peut lui appliquer surtout ses propres paroles : « L'éducation est surtout favorisée par ceux qui ont contribué le plus à initier et à inspirer les professeurs et les éducateurs » (1).

Comme initiateur et inspirateur des professeurs et éducateurs, Mgr Spalding doit être rangé parmi les grands classiques de la pédagogie catholique.

(1) *R. A. E.*, p. 288.

Mgr DUPANLOUP (1802-1876)

Représentant de la Pédagogie catholique en France.

Un Maître de la Pédagogie catholique de l'internat.

1. Introduction

La Tradition en Pédagogie. Comme introduction à l'analyse d'une œuvre écrite il y a plus de cinquante ans, il convient de dire un mot de la relation entre le progrès et la tradition.

Il y a des domaines scientifiques où l'ouvrage le plus récent dit le dernier mot. Tel est le cas pour les sciences dites exactes : les mathématiques, la chimie, les sciences naturelles, l'anatomie, la technique, etc. Dans ces domaines l'ancien a réellement perdu une grande partie de sa valeur, et les « jeunes » savants dépassent et laissent dans l'ombre leurs aînés. Ici donc il importe de se tenir au courant par l'étude des ouvrages les plus récents. Le passé ne présente qu'un intérêt historique. Le progrès dans les sciences qui s'appliquent à l'étude du monde extérieur, se détermine par le travail *créateur*. La tradition devient chose accessoire.

Il en va tout autrement lorsqu'il s'agit des sciences de l'esprit, c'est-à-dire des domaines qui embrassent « l'homme » lui-même, sa vie intellectuelle et morale. En fait de connaissance de l'homme, de psychologie, d'art, de droit, de littérature, de sociologie, de linguistique, de philosophie, de religion, la tradition est plus qu'un accessoire. Elle possède non seulement une valeur historique, mais également une valeur permanente, actuelle. Les peintres, artistes, poètes, penseurs, jurisconsultes, théologiens, philosophes d'une époque, n'éclipsent point leurs prédécesseurs. Goethe ne supprime pas Shakespeare, ni Dante, ni Homère ; Kant n'efface pas Descartes, ni Thomas d'Aquin, ni Augustin, ni Aristote, ni Platon. Pour cette raison d'ailleurs, l'histoire joue, en ces domaines un tout autre rôle ; la théologie, la philosophie, l'art, la littérature, le droit, la linguistique et la politique demandent que ceux qui cultivent ces sciences soient familiarisés avec leur histoire.

Le progrès dans tous ces domaines ne s'appuie pas seulement sur la force créatrice du génie humain, mais également sur la capitalisation,



Mgr. F. DUPANLOUP

sur le maintien, la continuité, la conservation, bref sur la tradition. Pour les domaines qui embrassent les sciences de l'esprit, il importe d'être constamment inondé des lumières qu'y ont projetée les grands génies du passé. Celui-ci nous présente une pléiade de penseurs dont l'humanité s'enorgueillit et dont les créations défient les injures du temps. Pour les sciences qui s'occupent de la vie intellectuelle, morale et religieuse de l'homme, l'expression « le présent est enfant du passé » est une vérité rigoureusement scientifique. L'homme contemporain, la génération présente, la vie intellectuelle et morale actuelle n'est qu'une manifestation déterminée, limitée dans le temps et dans l'espace, de l'humanité : elle ne saurait prétendre à exprimer l'essence humaine dans sa totalité. Pour saisir la nature de l'homme dans toute sa profondeur et dans toute son étendue, il est nécessaire de jeter le regard sur les révélations et les enseignements des époques antérieures.

L'homme est un être historique ; son être se révèle dans son histoire ; sans son arbre généalogique, sans le processus de son devenir, il devient incompréhensible. Par conséquent, dans l'étude de l'homme comme être pensant et agissant, l'histoire est un élément intégrant du progrès.

Il en est de même pour la pédagogie. Le présent sans le passé est creux ; on s'enlise dans le temporel, le local, l'actuel, l'avenir, le neuf, et par conséquent dans le superficiel, l'unilatéral. Le passé sans le présent est aveugle ; on s'obstine dans le passé, dans le permanent, le général.

Ce qui doit nous initier, nous instruire, nous éclairer, c'est à la fois la raison et la tradition, le présent et le passé, la force créatrice et l'esprit conservateur.

Chaque époque a sa mission et sa valeur propres et, par conséquent, sa propre forme de vie pédagogique.

L'étude du passé ne peut signifier un retour en arrière, mais une étude en vue de résoudre nos propres problèmes pédagogiques, de nous instruire aux expériences du passé, de devenir conscients de nos courtes vues, de notre petitesse, de notre unilatéralité ; pour apprendre à voir avec les yeux des grands classiques ; pour projeter la lumière du passé sur les problèmes du présent.

La tradition est surtout importante dans la pédagogie catholique, parce que le catholicisme a fait de la tradition la pierre angulaire de sa conception de la vie. Cependant le traditionnalisme est une hérésie également sur le terrain pédagogique. Le retour aux classiques ne doit pas se faire avec le dessein de les reprendre servilement, de faire revivre

des époques écoulées, mais pour remettre au jour le « contenu éternel » de cette tradition et nous montrer combien « le vieux est neuf et combien le neuf est vieux » en matière de sagesse pédagogique.

De même que les recherches dans le domaine de la philosophie catholique ont plus contribué à la renaissance du néo-thomisme que la littérature philosophique créatrice, ainsi les coups de sonde dans le vaste champ de la tradition pédagogique seront-ils une source de rajeunissement pour la science catholique de l'éducation.

Vie et Œuvres de Dupanloup. Il naquit en 1802 à St-Félix (Savoie).
1837 : Supérieur du petit Séminaire St-Nicolas à Paris.

1849 : Evêque d'Orléans.

1854 : Membre de l'Académie Française.

1864 : Discours au Congrès de Malines.

1875 : Membre du Sénat de France.

1878 : Sa mort.

Son œuvre capitale : *De l'Education* (1851) en trois volumes, 16^e éd., chez Tequi, 82, rue Bonaparte, Paris. — « *L'Enfant* » extrait de l'ouvrage précédent ; — « *Le Mariage Chrétien* ». « *De la Haute Education intellectuelle* », 3 vol., 1855 ; *Lettres sur l'Education des Filles* ; *La Femme studieuse* (1869). Une série de petits ouvrages (Edition Tequi, Paris). Il existe une anthologie : *Les Meilleurs Pages de Mgr Dupanloup* par Duthoit (Tourcoing, Duvivier, 1923).

2. La signification de Dupanloup.

1. Une autorité dans la tradition catholique. Dans l'œuvre de Dupanloup nous trouvons une mine de la tradition catholique. Tout le passé vit en lui, renaît et s'anime dans cet esprit fervent par excellence. Il connaît Platon et Aristote, St-Augustin et Bossuet, Fénelon et St-François d'Assise et tous les maîtres de la vie spirituelle.

Ce qui est typique à ce sujet, c'est son propre jugement sur son œuvre.

« Je n'ai pas la prétention d'avoir fait quelque chose de neuf et de grand : si ce livre a quelque mérite, c'est parce qu'il n'est point un livre nouveau. Je n'ai presque fait que recueillir et résumer les témoignages, les autorités, les plus sages leçons des anciens maîtres. » (*Ed. II, p. 633.*)

Ceci n'est pas particulier à Dupanloup, mais constitue plutôt un

caractère typique de la pédagogie catholique. On retrouve la même particularité chez Willmann et d'autres. Les modernes visent à l'originalité, à une construction propre de la pensée ; les catholiques au contraire, s'attachent à la continuité, au développement de la tradition.

2. Le classique
de la pédagogie
catholique
française.

Dupanloup est un Français typique, un « représentative man » de l'esprit français, un écrivain classique et un orateur, mais il est avant tout un classique de la pédagogie catholique française. Nos aphorismes pédagogiques sont, pour la

plupart, puisés dans ses ouvrages.

3. L'Evêque
de la jeunesse.

Dans le monde catholique, Dupanloup faisait figure comme orateur sacré, écrivain, polémiste, homme politique, membre de l'Académie française. Mais pendant tout son épiscopat, pendant toute sa vie, il resta le professeur, l'éducateur, l'ami de l'enfant et de l'adolescent. Dupanloup peut être considéré à bon droit comme le symbole vivant de la connexion intime qui existe entre le prêtre et le professeur, la paroisse et l'école, l'église et l'éducation de la jeunesse, entre l'épiscopat et le professorat, entre le catholicisme et la pédagogie.

4. Le psychologue
empirique
de l'adolescence.

Il y a quelques décades, on ne connaissait pour ainsi dire pas d'ouvrages sur la psychologie de l'adolescence. Ce serait cependant une grave erreur de croire qu'il n'existait pas de connaisseurs de l'adolescence. A la lecture des fines remarques psychologiques de Dupanloup sur l'adolescent et sur l'enfant, on sent comment un homme qui, d'un cœur généreux se consacre à la jeunesse, nous donne sur la vie psychologique, une vue bien plus profonde que maints de nos manuels modernes qui, très scientifiques dans leur habit, leur extérieur, leur terminologie et leurs classifications, le sont bien moins dans leur contact intime de la vie, dans leur pénétration des profondeurs de l'âme.

Dans son « *Dictionnaire de Pédagogie* » Buisson écrit : « Chez Dupanloup on rencontre des remarques psychologiques tellement justes et tellement profondes qu'elles ne peuvent émaner que de la sagesse d'un prêtre ».

Nous avons ici une indication précieuse. Dans l'apostolat du prêtre, dans son amour des âmes, dans l'esprit catholique imprégnant l'école, la maison paternelle et même les conversations privées, et surtout dans

le Sacrement de Pénitence, se trouve une source de féconde et vivante connaissance des hommes. C'est surtout en lisant une œuvre comme celle de Dupanloup que l'on se convainc que, dans l'apostolat catholique des âmes sous toutes ses formes se trouvent un laboratoire vivant de psychologie expérimentale, un observatoire des phénomènes psychiques, une clinique pour maladies psychiques, un institut pour psychologie différentielle, un traité vivant de psychologie de la structure et de psychologie du témoignage.

**5. Le Maître
de la pédagogie
catholique
de l'internat.**

Dupanloup a écrit des pages superbes sur l'éducation familiale chrétienne, sur la méthodologie générale et spéciale, sur la pédagogie générale. Mais le centre de gravité de son œuvre se trouve dans sa pédagogie de l'internat.

L'internat dans sa totalité et dans ses parties, dans son unité éducative et sa diversité, l'internat comme organisme, Dupanloup l'a étudié de main de maître. Pour ce domaine, son œuvre est une véritable « *Summa* » de la pédagogie catholique. On y trouve le code qui a servi de base à l'organisation de l'internat dans nos collèges et instituts. Si nous voulons en maintenir et rajeunir l'esprit, nous devons retourner à l'esprit de l'architecte qui en conçut les plans et tracé le style.

**6. L'homme
de la pratique
et de la théorie.**

On découvrirait difficilement un homme qui en appelle à sa propre expérience autant que Dupanloup. Dans la pratique gît la première pierre angulaire de sa pédagogie. Mais Dupanloup remonte également aux principes chaque fois où la chose est nécessaire. Et dans la démonstration théorique de ses principes nous trouvons la seconde pierre angulaire.

En fait, chez lui, la théorie et la pratique se complètent mutuellement : « penser et agir, agir et penser sont chez lui, confondus en une unité ».

**7. Le psychologue
des types
d'éducateurs.**

Dans les dernières années on s'est mis à étudier les « caractéristiques psychologiques de l'instituteur-éducateur ». Dupanloup a consacré tout un livre aux « *Hommes-éducateurs* » (1) où il expose une remarquable typologie de tous les types

(1) *De l'Education*. Vol. III.

d'éducateurs. Son idéal du « Supérieur » surtout, peut être considéré parmi les plus belles pages de la pédagogie catholique.

8. Un champion des études classiques. Pour ce qui regarde l'enseignement, Dupanloup était à lui seul un corps enseignant. Nous parlerons plus loin de ses principes méthodologiques. Ce qui peut être regardé comme un caractère particulier de son système didactique, c'est son ardeur passionnée pour le maintien et le développement des études classiques.

Le pédagogue du caractère. Inconsciemment nous avons été victimes du culte exagéré de l'instruction, et nous avons consulté nos grands classiques trop exclusivement du point de vue enseignement. La pédagogie du caractère fut sous-évaluée et négligée. Un classique qui, sous ce rapport, aurait pu nous ramener dans la bonne voie, c'est Dupanloup. En fait, la pédagogie du caractère constitue le fond même de son œuvre. Nous pouvons apprendre beaucoup chez lui et notre étude s'attachera particulièrement à mettre ce point en lumière.

3. Partie critique de l'œuvre de Dupanloup.

Importance. Pour un penseur et surtout pour un pédagogue, la partie typique de son œuvre se trouve non seulement dans les principes positifs qu'il chérit et défend, mais également dans sa critique des erreurs qu'il rejette et anathématise.

Surtout lorsqu'il s'agit d'un homme comme Dupanloup, doué d'un tempérament combatif, les théories qu'il attaque et combat devaient consciemment ou non exercer une grande influence, non seulement sur la forme extérieure de sa pensée, sur son style, mais également sur le fond, sur l'esprit et sur l'expression de ses propres principes.

Cette critique était d'autant plus importante chez Dupanloup, qu'il a entamé la lutte contre deux des plus grandes hérésies du monde pédagogique en France, à savoir : « l'Université de Napoléon et la doctrine de Rousseau ».

Dans l'œuvre de Dupanloup, la pédagogie catholique a pris position vis-à-vis de ces deux créations pédagogiques caractéristiques. Pour cette raison il en est, en France, le grand porte-parole de la pédagogie catholique.

1. « L'Université » La première forteresse contre laquelle il mena de Napoléon. l'assaut fut la soi-disante « Université » de Napoléon.

Dupanloup ne la nomme expressément que de rares fois. A son époque, l'« Université » était un fait bien connu de tout le monde. Il lui parut donc inutile de décrire longuement cette organisation. Mais il la considérait comme un malheur pédagogique, comme une hérésie, comme un monstre qui lui opprimait le cœur. Dupanloup considérait comme une nécessité psychologique d'édifier un système diamétralement opposé à celui qu'il considérait comme détestable.

Avant d'exposer sa critique de l'organisation scolaire de son époque, il y a lieu de faire connaître brièvement en quoi consistait cette organisation due à Napoléon et désignée sous le nom d'« Université ». Nous emprunterons ses caractères principaux « aux » *Origines de la France contemporaine : Régime moderne*, Tome III de Taine.

MONOPOLE D'ÉTAT : « L'Enseignement public dans tout l'Empire est confié exclusivement à l'université. Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction, supérieure, secondaire, primaire, spéciale, générale, collatérale, laïque, ecclésiastique ne peut être formé hors de l'université impériale et sans l'autorisation de son chef » (p. 197).

« NAPOLÉON devient en fait le seul maître enseignant de tous les Français, l'unique et universel éducateur de son empire » (p. 210).

BUT DE L'ÉDUCATION : « Napoléon veut qu'on remplisse la diligence de bons soldats pour ses armées, de bons fonctionnaires pour ses administrations, de bons et zélés sujets pour ses services. C'est pour LUI-MÊME qu'il travaille, pour LUI SEUL (p. 224).

Il s'agit de donner aux jeunes gens la FOI CIVILE, de les faire croire à la beauté, à la bonté, à l'excellence de l'ordre établi, de prédisposer leur cœur et leur esprit en faveur du système, de les adapter à ce système, à la CONCENTRATION DE L'AUTORITÉ et A LA CENTRALISATION des services, à l'UNIFORMITÉ et à L'ENCADREMENT, à l'égalité dans l'obéissance, au concours, à l'entraînement, bref à l'esprit du règne, aux combinaisons de la pensée compréhensive et calculatrice qui, revendiquant pour soi et s'adjugeant en propre tout le champ de l'action humaine, y plante partout ses poteaux, ses barrières, ses compartiments rectilignes, dresse et dispose des lices, convoque et introduit les coureurs, les pousse en avant, les stimule à chaque stade, RÉDUIT LEUR ÂME A LA VOLONTÉ FIXE D'AVANCER vite et loin, et ne laisse à l'INDIVIDU de motif pour vivre que l'envie de figurer aux premiers rangs dans la carrière où il se trouve inclus et lancé » (p. 225).

RELIGION. « Napoléon a l'air de mettre la religion à la première place. Mais ce n'est qu'une place d'apparat. On doit faire en sorte, dit-il, que les jeunes gens ne soient ni trop bigots, ni trop incrédules : ils doivent être appropriés à l'état de la nation et de la société. Tout ce qu'on exigera d'eux, ce sont des respects extérieurs, l'assistance physique aux offices du culte, une courte prière latine expédiée et marmottée au commencement et à la fin de chaque classe, bref des pratiques analogues aux coups de chapeau, aux actes publics de déférence, aux attitudes officielles, que le gouvernement, auteur du concordat, impose à son personnel militaire et civil » (p. 223).

Dans le catéchisme adopté par l'Empire il est une phrase méditée, ou N. (1) a concentré la quintessence de sa doctrine politique et sociale, et formulé la croyance impérative qu'il assigne pour but à l'éducation : « Nous devons en particulier à N. 1^{er}, notre

(1) Napoléon.

Empereur, l'amour, le respect, l'obéissance, la fidélité, le service militaire, les tributs ordonnés pour la conservation et la défense de l'Empire et de son trône... car il est celui que Dieu a suscité dans des circonstances difficiles, pour rétablir le culte public et la religion sainte de nos pères, et pour en être le protecteur » (p. 245).

MILITARISME : « N. a surtout besoin de soldats. L'école sous sa main devient le vestibule de la caserne. Dès l'origine, l'institution a reçu le tour et l'esprit militaires. Roulements de tambour, attitudes au port d'armes, défilés au commandement, uniforme, galons, tout cela, en 1811, devient obligatoire dans les écoles publiques et particulières » (p. 230).

MÉCANISME, DRESSAGE. « La vie scolaire est circonscrite et définie d'après un plan rigide, unique, le même pour tous les collèges et lycées de l'Empire. C'est l'étranglement prémédité de la curiosité native, de la recherche spontanée, de l'originalité inventive et personnelle, tellement qu'un jour, un ministre, tirant sa montre, pourra dire avec satisfaction : « A cette heure, dans telle classe, tous les écoliers de l'empire expliquent telle page de Virgile » (p. 226).

Dans l'éducation, la littérature et la science sont choses secondaires ; l'essentiel c'est le dressage, un dressage précoce, méthodique, prolongé, irrésistible, qui, par la convergence de tous les moyens, leçons, exemples et pratiques, inculque « la doctrine nationale », dont le premier article commande la docilité fanatique, le dévouement passionné et la totale donation de soi-même à l'empereur (p. 235).

La matière humaine, sur laquelle l'Université opère, doit être passive, composée, non de personnes diverses, mais d'unités toutes semblables : les élèves ne peuvent être pour eux que des numéros et des noms » (p. 323).

DÉCLIN DE LA PÉDAGOGIE : « La pédagogie est transplantée en Suisse et en Allemagne. Dès 1808 elle est en décadence. Ni les parents, ni les maîtres, ni les jeunes gens ne s'en soucient guère ; hors du système dans lequel ils vivent, ils n'imaginent rien ; ils s'y accoutument comme à la maison qu'ils habitent » (p. 307).

Critique. Ce système a dominé toute la première moitié du XIX^e siècle. Dupanloup l'a combattu en premier lieu sur le terrain politico-pratique de concert avec Montalembert. Avec celui-ci il prit la défense de la « liberté d'enseignement » dont le principe triompha en 1850 par la loi Falloux. Cette loi pourrait tout aussi bien s'appeler loi Dupanloup.

« En 1830, Thiers dit à Cousin : « Cousin avez-vous bien compris quelle leçon nous avons reçue ? Il a raison, l'abbé Dupanloup. » (*Taine*, v. c., p. 308.)

Cependant c'est surtout au point de vue des principes pédagogiques que nous devons examiner l'œuvre de Dupanloup.

Tout son système est le contrepied de l'« Université » ; ses principes fondamentaux sont comme un contre-poison pour l'organisation existante, comme la vérité en face de l'erreur.

1^o La *dignité* et la *liberté* humaines. Presque tout le premier volume de son « *Education* » est consacré à la démonstration du principe de la « dignité humaine et de la liberté de l'enfant ».

« Je ne crains pas de le dire : le grand mal de l'Education en France, depuis cinquante années, c'est qu'elle manque de liberté. La liberté de l'enfant n'est pas respectée : liberté intellectuelle, liberté morale, tout est contraint. (*L'Ed.* I, p. 369.)

Chose étrange. Dans un siècle et dans un pays où l'on a proclamé si haut les *Droits de l'Homme*, toute l'Education publique, par un entraînement secret, irrésistible et fatal, a été peu à peu constituée de manière à priver l'homme du premier et du plus sacré de ses droits, qui est le droit d'être un homme digne de ce nom : un homme capable ; un homme jouissant de la plénitude et de l'intégrité des nobles facultés de sa nature. » (*Ed. I*, p. 369.)

2° L'application pédagogique : *Respect pour l'enfant*. Ce principe est la loi fondamentale de la pédagogie de Dupanloup. L'âme de toute éducation est le respect.

« *L'Enfant* ! nous l'avons vu : c'est l'homme lui-même, dépositaire de tous les dons, de toutes les espérances, de toutes les forces naissantes de l'humanité, revêtu de toute la grâce, de toute l'activité, de toute la dignité humaine. Voilà ce qu'il faut respecter ! (*Ed. I*, p. 281.)

Aujourd'hui, après vingt-cinq années de dévouement à cette œuvre (de l'Education) quand je me demande quel est le sentiment le plus profond que j'en ai remporté et que je conserve, je découvre que c'est le sentiment du respect pour l'enfant. » (*Id.*, p. 182.)

3° Former l'« *homme* », tel est l'idéal de l'éducation. Dupanloup parle constamment de l'éducation « essentielle » comme base de toute éducation, c'est-à-dire : « l'homme » est la présupposition du citoyen, de l'homme social, de l'homme professionnel, etc.

« *L'Education* doit former l'homme dans l'enfant : faire de l'enfant un homme ; l'instituer dans la vie homme fait. (*L'Ed. I*, p. 98.)

Sans doute, l'Education doit étudier les aptitudes et les cultiver avec zèle ; mais elle ne doit jamais, pour en faire un médecin, un avocat, un ingénieur, un militaire ou un marin, oublier de former l'homme.

La vocation se manifeste : cet enfant semble appelé à tel état. Il faut recueillir soigneusement les indices de cette vocation naissante et lui donner en temps voulu les soins spéciaux qu'elle réclame ; mais il faut, en attendant, s'appliquer à former l'homme qui appartient à tous les états, l'homme raisonnable, l'homme juste, l'homme honnête, l'homme de bien, l'homme de sage et ferme intelligence. » (*L'Ed. I*, p. 368.)

4° La *Spontanéité*, « l'auto-éducation ». A l'opposé de la passivité, il place la valeur de l'activité personnelle, de l'auto-éducation.

« Quoi qu'on fasse, on n'élèvera jamais un enfant sans lui ou malgré lui. Il faut lui faire vouloir son Education : il faut la lui faire faire à *lui-même et par lui-même*... L'enfant que vous élevez n'est pas un bois mort : c'est un être sublime, capable de vérité et de vertu, de connaissance et d'amour : c'est une créature active, puissante, souveraine ; douée de conscience et de liberté, elle doit nécessairement agir, se développer elle-même. Après Dieu, il n'y a pas de force éducative plus profonde et plus efficace que l'enfant lui-même. » (*L'Ed. I*, p. 77.)

5° L'« *individualité* » de l'homme et de l'enfant.

« Il faut étudier le naturel de chaque enfant, ce qu'a mis en lui la main de la Providence, ses goûts et ses aptitudes diverses.... Les âmes des hommes ne sont pas moins différentes entre elles que leurs visages. (*L'Ed. I*, p. 185.)

Chaque homme a toujours une vocation spéciale. » (*Id.*, p. 270.)

6° La « *diversité* » dans le travail éducatif est fortement mise en évidence par Dupanloup à l'encontre de la raide unité et de l'uniformité de l'université.

« Je n'ai jamais pu estimer cet immense réseau administratif (l'université) jeté comme un filet sur tous les âges, sur toutes les conditions, sur tous les sexes, d'un bout à l'autre de la France, de manière à ce que nul ne dût y échapper.

Ce réseau a été proclamé par quelques-uns le chef-d'œuvre de la politique humaine. Et, en effet, on ne trouva jamais rien de semblable dans l'histoire des peuples ; le despotisme matériel ou moral, politique ou religieux le plus absolu, n'a jamais eu une invention si parfaite. (*L'Ed. II, p. 41.*)

Il n'y a rien dont l'Education doive avoir plus d'éloignement, plus d'horreur que du type commun, que du moule où l'on jette violemment toutes les natures... L'Education est une œuvre d'une variété infinie, rien ne lui va moins que les vues restreintes et uniformes, les moyens raides, les ressorts inflexibles, les mouvements forcés. » (*Id., p. 185.*)

7° Les *droits de Dieu*, de la *famille*, de la *société*, de l'*Eglise* sont affirmés contre la toute-puissance de l'Etat.

« Dieu est dans l'Education, comme partout, le principe, le milieu et la fin de toutes choses. (*Id., II, p. 36.*)

Les premiers droits, les droits antérieurs à tout droit, sont les droits des familles. (*Id. II, p. 215.*)

Enlever aux parents leur fils, s'emparer de son âme et la façonner dans un système quelconque, malgré eux, serait un attentat incomparablement plus grand, que si on enlevait leurs maisons et leurs champs aux légitimes propriétaires. (*Id. II, p. 215.*)

Le panthéisme politique, la centralisation absolue, et cette idolâtrie de l'Etat qui tend à tout absorber est une doctrine indigne, funeste même à l'Etat. » (*Id. II, p. 217.*)

8° L'*universel humain* comme fin de l'éducation à l'encontre du nationalisme et du politisme de Napoléon.

« Je regarde comme un devoir sacré pour tout instituteur d'élever les enfants dans l'amour de leur patrie... L'éducation doit être nationale, elle ne doit pas être *politique*.

J'aime ma patrie plus que ma famille... mais j'aime le genre humain plus que ma patrie, disait Fénelon... L'éducation nationale ne peut être ni exclusive ni étroite ; je veux qu'elle soit assez large, assez haute et assez forte pour retracer tout ce qu'il y a de vrai, de noble et de grand dans toutes les époques et chez toutes les nations... De nos jours, et sous la loi du Christianisme, un homme, s'il doit être de son temps et de son pays, doit être aussi de tous les pays et de tous les temps. (*Ed. I., p. 396.*)

L'Education vraiment nationale doit tendre à corriger dans un enfant les défauts de sa nation et à en développer les qualités. (*Id., p. 396.*)

On ne parle politique aux enfants que lorsqu'on veut les égarer. Laissons faire à cet égard la Religion chrétienne : elle leur donne la seule leçon de politique qui convienne à leur âge, quand elle leur apprend à aimer, à respecter, à obéir. » (*Id., p. 396.*)

9° La *personnalité* de l'*instituteur-éducateur* en face du système.

« Quel que soit le système d'enseignement, de méthodes, d'examens, quelle que soit l'organisation de l'éducation et de l'instruction, il y a une question qui domine toutes les autres ; il faut savoir et décider avant tout ce qu'il importe à la *famille*, à la *Société*, à la *religion* de trouver dans les instituteurs de la jeunesse ; et par conséquent ce que les pères

de famille, ce que l'Etat, ce que l'Eglise ont le droit et le devoir de demander, d'exiger impérieusement de ceux qui se présentent pour remplir le haut ministère de l'Education.. Quant à moi je répons : la vertu, la fermeté, la science, l'intelligence, le dévouement. (Ed. II, p. 334.)

Tel supérieur, telle maison d'éducation. » (Ed. III, p. 4.)

10° L'éducation *éthico-religieuse* opposée à l'instruction unilatérale..

« Chose étrange ! c'est l'instruction seule qui a pris, depuis un demi-siècle... le nom et la place de l'éducation...

L'éducation et l'instruction sont deux choses profondément distinctes.

L'éducation développe les facultés ; l'instruction donne des connaissances.

L'éducation élève l'âme, l'instruction pourvoit l'esprit.

L'éducation fait les hommes ; l'instruction fait les savants.

L'éducation est le but ; l'instruction n'est qu'un des moyens.

L'éducation est donc singulièrement plus haute, plus profonde et plus étendue que l'instruction.

L'éducation embrasse l'homme tout entier, l'instruction, non. » (Ed. I, p. 138).

11° La *valeur éducative* capitale de la *religion* et de la *liturgie*.

« La religion, dans l'éducation est donc un moyen qui pénètre, qui soutient, qui éclaire, qui anime tous les autres moyens. Tout s'égare et s'affaiblit sans elle. Sans elle, tout est faible, tout est vain, tout est faux, tout est pervers, tout est méprisable. » (Ed. I, p. 112.)

12° Il oppose la *pédagogie catholique* à la pratique existante.

2. Pédagogie de Rousseau. La seconde hérésie que combat Dupanloup est la doctrine de Rousseau. Inutile de s'étendre ici sur le système de Rousseau. Celui-ci est le « *représentative man* » du romantisme individualiste. L'individu est la forme suprême de vie, et dans le sentiment se trouve la forteresse de l'individu.

L'individu est bon ; la Société est mauvaise. Le développement libre, spontané, personnel, individuel ; — faire de l'homme une individualité autonome : tels sont les buts de l'éducation. De là respect pour l'homme, respect pour l'enfant. L'éducation est laissée à tel point au libre développement autonome qu'elle devient totalement négative.

Le principe du « *laisser-faire* » et du « *laisser-aller* » est porté, chez Rousseau, aux nues et le psychologisme pédagogique, c'est-à-dire l'adaptation de l'éducateur à la nature de l'enfant devient un axiome.

La raison est sous-évaluée au profit du cœur. La famille, la communauté, l'Etat, l'Eglise, bref toute la base sociale de la vie est renversée. Il en est de même de la tradition, cette base historique de la vie : la vie dans sa totalité est transposée dans le présent et se meut autour de l'individu.

Fortifier l'individu dans son individualité humaine, voilà l'idéal.

suprême : le catholique en germe, l'homme social, le professionnel, le citoyen, l'homme national : tout cela est ou totalement éliminé, ou négligé.

Critique. On chercherait vainement chez Dupanloup une critique systématique de Rousseau. Sans doute il en parle ci et là ; notamment dans le premier volume il apostrophe vivement Rousseau. Toutefois son jugement, à la fin de ses écrits pédagogiques est plus caractéristique :

« J'ai dû, il y a quinze ans, lorsque je préparais mes livres sur l'éducation, lire l'*Emile* de Rousseau. Je n'ai pu l'achever ; et ce n'est pas tant le dégoût de l'irrégion et de l'immoralité, c'est le dégoût du sophisme perpétuel qui me fit tomber le livre des mains. Il m'en est resté un sentiment de profonde pitié pour ceux qui se nourrissent de telles lectures ; il est presque impossible, je ne dis pas seulement que leur foi, mais que leur bon sens n'y péricule pas. Rien n'est plus fait pour surprendre les esprits, égarer et perdre les cœurs qui ne sont pas assez sur leurs gardes, ni assez forts d'ailleurs pour démêler ce *perpétuel mélange de faux et de vrai dans les raisonnements et les sophismes* de celui qu'on a nommé le Philosophe de Genève (1). » (*La H. Ed. Int.* III, p. 50.)

Mais ici également, son propre système constitue la plus forte critique de Rousseau. Le système de Dupanloup est en somme opposé à la fois à l'Université et à Rousseau.

Nous donnons ici quelques déficiences que Dupanloup ne relève pas expressément chez Rousseau, mais que l'on découvre facilement à la lecture des trois volumes sur l'éducation.

1^o Le principe de la *communauté*. Sans la communauté la vie de l'individu est impossible. La sociologie de Rousseau est un rêve.

2^o Le principe de l'*autorité*. Rousseau ignorait la communauté et par conséquent l'autorité. Celle-ci est cependant tout aussi nécessaire que la liberté.

« L'œuvre de l'éducation est la plus grande œuvre d'*autorité* qui se puisse accomplir, sur la terre. » (*Ed.* II, p. 8.)

3^o La *discipline* est un élément essentiel de toute éducation.

(1) Dans un compte rendu récent de la « *Correspondance générale de J. J. Rousseau* », en 20 vol. dans le *The Times Litt. Supl.*, 29 janvier 1925, on trouve le jugement suivant sur Rousseau, conforme à celui de Dupanloup.

« Rousseau est extrêmement conséquent dans son inconséquence ; il parle constamment de bien-être général quand il vise son propre intérêt ; il parle de l'humanité et il vise Rousseau ; il suppose que le « moi » présente plus d'importance que tout le reste du monde. Il est, sous tous les rapports, le grand-maître de la sophistique : en pensées, émotions, principes et en pratique. Pour lire Rousseau d'une façon critique, on doit être constamment sur ses gardes contre sa prodigieuse force littéraire et ne jamais perdre de vue ses sophismes. Précisément cette espèce de sophistique, c'est-à-dire celle de l'illusion, perçoit partout dans la vie de Rousseau et devient plus manifeste encore dans ces lettres. »

« La *discipline* est à l'éducation ce que l'écorce est à l'arbre qu'elle entoure... L'écorce ne paraît qu'une enveloppe grossière, mais elle conserve à l'arbre et à toutes ses parties leur force et leur vigueur ; de même, la discipline paraît quelquefois pour l'éducation une écorce un peu âpre et rude, mais c'est elle qui conserve, qui élève, qui fortifie tout. » (Ed. I, p. 135.)

4° Le dogme du *péché originel*. La plus élémentaire connaissance des hommes nous apprend que le principe « l'homme est essentiellement bon », est une illusion de Rousseau.

5° L'éducation est œuvre *sociale* : la famille, la communauté, l'Etat et l'Eglise sont à la fois des formes sociales de la vie et des facteurs de l'éducation dont l'individu ne peut se passer pour devenir un homme complet.

6° Le principe de la *tradition*. La puissance de la tradition dans la vie avait échappé à Rousseau parce qu'il méconnaissait l'élément social : l'élément social et l'élément traditionnel sont, en effet, une seule et même puissance de vie, mais considérée de deux points de vue différents. Communauté dans l'espace est Société ; communauté dans le temps est tradition. Rousseau ignore dans la pratique la piété entre l'éducateur et le pupille, comme il ignore la tradition dans la doctrine de l'éducation.

« S'il importe de ne pas immobiliser, emprisonner l'éducation dans la routine, s'il est nécessaire au contraire de l'étudier sans cesse pour l'améliorer, la fortifier, la rendre de plus en plus efficace et féconde, combien aussi ne faut-il pas se garder ici des *innovations téméraires*, qui ne vont à rien moins qu'à briser l'œuvre des siècles, à fouler aux pieds les expériences du passé, et à jeter dans ce grand travail de l'éducation les perturbations les plus orageuses ! Ce que la *sagesse* des âges a consacré, ce que la nature des choses, qui doit être la règle suprême ici, exige et impose, il le faut profondément respecter, en le combinant, sans le détruire, avec ce que peuvent réclamer aussi les besoins nouveaux, la marche des temps, les progrès de l'esprit humain, et les changements survenus dans les Sociétés. » (L. H. E. I. III, p. 566.)

7° Non le cœur, mais la *raison* est la faculté maîtresse de l'homme.

« La raison, voilà la faculté maîtresse de l'homme ... Non pas la raison froide, pauvre et nue, étroite, timide, rigide ; mais la raison juste, forte, large et lumineuse, la raison, c'est-à-dire le « *recte sapere* » des anciens, le sens, le jugement, l'intelligence. » (L. H. E. I. III, p. 62.)

8° Education c'est adaptation de l'enfant à l'éducateur aussi bien qu'adaptation de l'éducateur à l'enfant. La nature de l'enfant est insuffisante comme fondement de l'éducation ; le caractère de la *culture* de l'éducateur est un fondement tout aussi indispensable.

« Les maîtres doivent s'identifier avec l'enfant, mais l'enfant aussi doit s'identifier avec ses maîtres. » (Id., II, p. 484.)

9° Dans l'éducation l'*unité* est tout aussi indispensable que la diversité que Rousseau prise exclusivement.

« Les principes généraux, les grandes lois de l'éducation sont invariables, mais les applications varient perpétuellement... Le centre d'une maison d'éducation est immobile ; le fond des principes est inaltérable ; mais de là naît une action d'une variété sans fin... » (Ed. I, p. 75.)

10° Le facteur national est un élément de l'éducation qui n'est pas moins nécessaire que l'élément « humanité » dont se prévaut Rousseau.

11° Non seulement l'éducation morale, mais l'instruction contribue également à la formation de l'homme.

12° Non le vague déisme et le mysticisme de Rousseau, mais le Christianisme intégral, surnaturel, avec Dieu, le Christ et l'Eglise est le facteur fondamental de la saine formation de l'homme.

La pédagogie de Dupanloup comme synthèse des vérités fragmentaires chez Napoléon et Rousseau.	Le système de Napoléon et celui de Rousseau comme tels étaient l'un et l'autre essentiellement faux et constituaient une grave hérésie.
--	--

Toutefois, au milieu des erreurs, il se trouvait des éléments de vérité. D'où provenaient-ils ? Ils émanaient d'une toute autre atmosphère que le despotisme et l'individualisme. C'étaient, au fond, des éléments chrétiens que Napoléon et Rousseau avaient empruntés au catholicisme intégral. Napoléon voulait imiter la communauté ecclésiastique avec son organisation, son unité, son autorité, son obéissance, sa puissance, mais sans la religion catholique (1). Sa conception aboutit à un mécanisme mort, à une organisation toute extérieure, à un système tyrannique. Rousseau voulait systématiser la liberté de l'homme en dehors de la communauté ecclésiastique. Il en résulta un individualisme abstrait, artificiel, unilatéral et étranger à la vie. Napoléon et Rousseau construisaient avec des vérités fragmentaires et aboutirent à l'anti-humain et l'anti-naturel. « Enlevez, dit Chesterton, le surnaturel et l'homme sombre dans l'anti-naturel. »

Dupanloup, au contraire, construisant sur le fondement du catholicisme intégral, de l'homme complet et de la vie dans sa totalité, possède un cadre suffisamment large pour envelopper dans sa synthèse les vérités fragmentaires des systèmes unilatéraux de Napoléon et de Rousseau.

(1) TAINE : « Dans l'ordre civil, Napoléon veut être un pape, qui fonde son Etat, comme le pape son Eglise. » (V. C., p. 243.)

Dupanloup fait la même remarque : « Napoléon décréta le célibat des éducateurs (a) comme il ordonnait les vertus militaires et fit d'un dévouement sublime un article de loi. Ce ne fut là qu'un nouveau témoignage de cette volonté tyrannique, par laquelle il crut un moment pouvoir tout dominer, les âmes comme les corps, le spirituel comme le temporel, et demeurer seul maître dans l'Eglise, comme il était seul maître dans l'Etat. » (Ed. II, p. 448.)

(a) Décret du 17 mars 1808.

Son système a comme fondements :

1^o *L'harmonisation du respect et de l'autorité.*

Napoléon voulait l'autorité sans le respect ; Rousseau voulait le respect sans l'autorité.

2^o *L'éducation suppose à la fois la liberté et la discipline.*

Napoléon voulait la discipline sans la liberté ; Rousseau voulait la liberté sans discipline.

3^o *L'union de la Nature et de la culture.*

Napoléon ne connaît que la culture nationale sans la culture individuelle ; Rousseau compte simplement sur la nature individuelle arrachée à son milieu culturel.

4^o *L'union de la personne et de la communauté.*

Napoléon ne tient compte que de l'organisme social et non de la personne ; Rousseau ne voit que la personne et non la Société.

5^o *L'éducation est à la fois nationale et internationale.*

Napoléon ne voit que l'élément national et perd de vue l'élément humain ; Rousseau néglige l'éducation nationale en raison de l'humanitarisme.

6^o *La loi de la raison et du sentiment.*

Napoléon ne connaît dans l'homme que la raison et non le sentiment ; chez Rousseau c'est l'inverse.

7^o *La loi de l'unité et de la diversité.*

Napoléon vise à l'unité, à l'uniformité, à la centralisation dans l'organisme scolaire ; il ne remarque pas l'importance de la diversité. Rousseau vise à la diversité. Pour lui toute unité est néfaste.

8^o *La loi de la personnalité et du système.*

Napoléon attend tout du système et rien de la personnalité de l'éducateur. Rousseau ne connaît que l'individu et est rebelle à tout système.

9^o *La loi de l'adaptation réciproque de l'éducateur et du pupille.*

Napoléon ne connaît que l'adaptation de l'éducateur au pupille ; Rousseau tient à l'inverse.

10^o *La loi de l'instruction et de l'éducation.*

Napoléon parle d'instruction sans éducation ; Rousseau, d'éducation sans instruction.

11^o *Union de la passivité et de l'activité.*

Napoléon apprécie la passivité de l'enfant et ne tient aucun compte de son activité. Rousseau ne voit qu'activité sans passivité.

12^o *La loi de l'homme concret et de l'homme idéal.*

Napoléon ne connaît que l'homme réaliste sans idéal ; Rousseau

n'a d'yeux que pour l'homme idéal ; il oublie l'homme créature vivante et concrète.

13° La loi de l'*Homme-Dieu* et de l'*Eglise*.

Napoléon voulait la communauté de l'Eglise sans l'Homme-Dieu ; Rousseau veut bien de l'Homme-Dieu mais rejette l'Eglise.

Thèse, Antithèse, Synthèse. On trouverait difficilement dans l'histoire un exemple plus frappant de la soi-disant loi de Hegel, que la vie intellectuelle est dominée par les trois principes : thèse, antithèse, synthèse.

Thèse et Antithèse. La vie humaine, l'homme créature vivante et réelle, la culture humaine, le vrai catholicisme et l'éducation chrétienne, furent-ils jamais mutilés aussi impitoyablement que par Napoléon et Rousseau ? Ils ont réellement achevé le déchément de la vie et de l'éducation.

Devant la tombe de Rousseau, Napoléon s'est écrié : « Il eût peut-être mieux valu pour l'humanité que cet homme et moi-même n'eussions jamais existé ! » (1) Dans ces paroles significatives, se trouve renfermée toute la tragédie des conceptions de la vie et de l'éducation chez ces deux hommes : l'humanité n'en fut point avantagée. L'œuvre de l'un et de l'autre était essentiellement unilatérale et désorganisatrice, parce que tous deux avaient pris comme point de départ l'individualisme : Napoléon partait de l'individualisme d'Etat ou étatisme ; Rousseau de celui de la liberté humaine.

Synthèse. Dans l'œuvre de Dupanloup nous rencontrons l'inimitable force synthétique, constructive, positive du catholicisme et de sa pédagogie. Il embrasse l'homme intégral, la vie, la culture, l'humanité dans leur totalité, à la fois Dieu, et l'homme, et le Christ et l'Eglise.

La contradiction est le sel de la vérité ; l'hérésie est, pour l'Eglise, l'occasion de fixer ses dogmes. Ainsi l'hérésie pédagogique est, en fin de compte, une occasion de construire la vérité pédagogique catholique, et comme le remarque Newman, c'est la vérité qui, pour s'étendre, finit par tirer parti de l'erreur. *Magna est Veritas et prevalebit* : la Vérité est grande et elle prévaudra.

(1) Cité par « *The Times Litt. Suppl.* », janv. 29, 1925.

4. La Partie constructive.

Eduquer est une œuvre d'autorité et de respect.

Coup d'œil rétrospectif. 1^o L'erreur de Napoléon et de Rousseau, montre une fois de plus, combien la philosophie de la vie et la pédagogie sont intimement unies. Une conception erronée de l'homme et de la vie aboutit nécessairement à une conception fausse et mutilée de l'éducation.

2^o Il est facile de réfuter Napoléon et Rousseau, et il est très intéressant de considérer les directions d'esprit que nous critiquons. Foerster a montré que le mentalité moderne a engendré deux types d'esprit unilatéraux, qui l'un et l'autre sont néfastes, à savoir : des réalistes sans idéal, et des idéalistes qui n'ont aucun sens de la réalité. Il cite Schopenhauer comme le type du penseur qui connaît les hommes, mais qui les connaît trop bien pour pouvoir les aimer ; ensuite Nietzsche et Emerson comme penseurs partisans fanatiques de l'amour des hommes, mais ne possédant aucune connaissance de l'homme.

Napoléon et Rousseau appartiennent à ces mêmes types : Napoléon est réaliste sans idéal, Rousseau est idéaliste sans le sens de la réalité. Rousseau ne parle que d'amour du prochain, mais il envoie sa propre progéniture à l'institut des enfants trouvés. Napoléon est un grand connaisseur d'hommes, un technicien génial pour conduire les hommes, mais son horizon se limite à sa propre personne.

3^o Unir la connaissance et l'amour des hommes, saisir la synthèse des deux types d'esprit caractérisés ci-dessus : là se trouve la pierre de touche de la vraie philosophie de la vie. Le Christ l'a fait de façon parfaite. Il découvre dans l'homme à la fois le Caïn et l'Abel, le démon et l'ange, la chair et l'esprit. Pourquoi ? Parce qu'il considère et conçoit l'homme d'un point de vue supérieur qui est Dieu.

Quelque paradoxal que la chose paraisse, il est certain que, sans l'idéalisme religieux, un réalisme sain en fait de connaissance de l'homme est toujours absent ; sans l'esprit du surnaturel, le sens de l'humain fait défaut. Enlevez le surnaturel, dit Chesterton, et l'homme tombe dans l'anti-naturel.

Dupanloup a fait la même remarque :

« Les peuples paraissent condamnés à perdre le sens de ce qui est humain, dès que le sens du divin disparaît de leur atmosphère intellectuelle. » (*D. à l'A. Fr.*, 1854.)

C'est là l'erreur de Napoléon et de Rousseau. Ils ont voulu échapper à Dieu et à la religion, et ils se sont écrasés contre la nature de l'homme

et de la vie. La loi naturelle aussi bien que la loi de Dieu protestent contre leur doctrine.

« Dieu leur est suspect, écrit Dupanloup. Depuis cinquante années on a fait en Europe des efforts insensés pour substituer l'ordre humain matériel le plus parfait possible à l'ordre spirituel et divin dont on ne voulait plus ! *Que de chefs-d'œuvre inutiles !* que de plans incomparables et stériles ! que de systèmes, que de dépenses de génie, pour lutter contre la nature immuable des choses !... Ils ont lutté *contre Dieu*, et ils ont été vaincus par *l'enfant*. (Ed. II, p. 43.)

Chez les modernes, dans les ouvrages les plus célèbres sur l'éducation, j'ai trouvé peu de chose qu'on puisse comparer à la gravité, à la sainteté du langage des philosophes païens : en particulier, Quintilien et Platon auraient eu horreur de Rousseau. » (Ed. II, p. 69.)

Dupanloup Considérée en elle-même, la partie critique de
sur son propre l'œuvre de Dupanloup pourraient laisser l'impression
terrain. qu'il a voulu créer un compromis artificiel entre les
 principes unilatéraux de Napoléon et de Rousseau.

Il s'ensuivrait que sa propre pédagogie ne formerait qu'un ensemble mécanique, constitué par les vérités fragmentaires des systèmes qu'il critique.

Ce serait là une injure à la vérité. Au contraire, l'idée fondamentale propre de la pédagogie de Dupanloup est le contrepied des doctrines de Napoléon et de Rousseau. Il a pu concilier les deux antithèses parce qu'il a pris comme fondement de sa doctrine la pierre angulaire rejetée par Napoléon et Rousseau, à savoir la *conception catholique de l'homme et de la vie*.

Et ainsi Dupanloup se trouve sur son propre terrain : sa pédagogie est construite sur la philosophie catholique de la vie. Pour cette raison, sa synthèse est une synthèse vivante, organique, créatrice ; elle n'est pas seulement la somme des principes antithétiques de Rousseau et de Napoléon, mais un ensemble nouveau, un organisme avec, à la base, un principe de vie propre.

En proclamant ce fait, nous ne faisons aucune violence à l'œuvre de Dupanloup car tel est bien son esprit : cela résulte à toute évidence du fait que lui-même remonte constamment aux principes pour établir ses doctrines pédagogiques.

« Sur l'éducation, il a été écrit, par des hommes de génie, quelques fragments admirables, ou même d'amples traités par des écrivains de médiocre valeur ; mais les définitions exactes, les idées primordiales, ont singulièrement besoin d'être rappelées et mises en lumière. (Ed., I, p. 23.)

Je ne crois pas pouvoir rien établir de solide, sans remonter au principe. » (Ed. II, p. 12.)

D'autre part Dupanloup lui-même est profondément conscient de la connexion intime entre la philosophie de la vie et la science de l'éducation. Sa foi l'avait convaincu que surtout la conception catholique de la vie est une pédagogie, et que la pédagogie catholique est une philosophie de la vie.

« J'ai toujours constaté dans quelle mesure les lois de l'éducation se confondent avec les lois de la vie et de l'Evangile. Il n'y a là rien d'étonnant, il doit en être ainsi. (H. E. I. II, p. 582.)

L'Eglise a cela de sublime, qu'à propos d'un petit enfant de village elle agite la question de la vérité totale. » (Disc. au Congrès de Malines, 1864, p. 38.)

Une preuve péremptoire que nous nous trouvons ici devant la pensée centrale de Dupanloup, se trouve dans son propre témoignage. Après l'étude de son ouvrage « *De l'Education* » — où en somme sont traitées les grandes questions de principe — on a la conviction que, chez Dupanloup, tout se meut autour de « sa conception de l'homme ». Dans cette philosophie de l'homme se trouve par conséquent la pensée organique dont est sortie toute l'œuvre. D'ailleurs dans la « *Conclusion générale* » de son ouvrage sur la « *Haute Education Intellectuelle* » qu'il regarde comme le couronnement de sa pédagogie, il écrit :

« Avant de poser la plume et de clore tout cet ouvrage, je voudrais reporter une dernière fois mes regards sur l'ensemble de cette grande œuvre à laquelle j'ai consacré tant d'années de ma vie, et considérant l'éducation dans ce qui en est pour ainsi dire l'idée-mère et le principe générateur.... Je voudrais m'arrêter quelques instants à ses hautes pensées... » (L. H. E. I. III, p. 529.)

Or, c'est dans le concept catholique de l'homme qu'il trouve le fondement de toute sa pédagogie, et là aussi se trouve la charpente des idées, l'unité de tension, le principe de polarité dont il sut survoûter les antinomies pédagogiques de Napoléon et de Rousseau.

I. — Pensée organique de sa philosophie de la vie.

Concept de l'homme. Ce que Dupanloup indique comme idée-mère de sa conception de la vie, revient à un commentaire du texte original de la Genèse : « Faisons l'homme à notre image et ressemblance ». Dans ce principe se trouve le concept éthico-religieux de l'homme. Nonobstant toutes les théories naturalistes, le catholicisme a toujours professé que l'homme a été créé par Dieu et qu'il porte en lui l'image de la divinité.

Dieu et l'homme. Le « problème de l'homme » est donc en connexion intime avec le problème des relations de Dieu et de l'homme. Dieu est le Créateur, l'auteur et le maître de la vie humaine. Il est l'autorité suprême.

Autorité et Respect. Par son existence même, l'homme est renvoyé à un Etre Supérieur en dehors et au-dessus de lui. L'homme est une créature qui s'agenouille devant son auteur. Que l'homme est petit au regard de Dieu !

D'autre part l'homme n'est ni l'esclave ni le jouet du Créateur, mais son image. Dieu s'est pris lui-même comme modèle original de l'être humain. L'homme n'est pas seulement corps et esprit, doué de raison, de volonté et de sentiment ; il est l'image de la Trinité divine.

Si entre Dieu et l'homme, la distance est infinie, dans la nature humaine nous trouvons le lien qui rattache l'homme au Créateur. Dans la nature humaine Dieu a mis le sceau de son « respect » pour l'homme. Dieu respecte l'homme dans sa liberté, dans sa raison, dans sa personnalité. Dieu n'est pas seulement « au-dessus » mais également « au-dedans » de l'homme et dans ce fait se trouve la grandeur, la dignité, la gloire de la nature humaine.

Autour de « l'autorité et du respect » se meut toute la vie de relation entre l'homme et Dieu. L'autorité et le respect sont gravés profondément dans l'être humain ; ils constituent la chaîne et la trame de son existence, à tel point que toutes les manifestations et les relations de vie sont maintenues et réglées par la loi de « l'autorité et du respect ». Tout l'individu, toute la Société, toute la civilisation, toute culture et par conséquent l'éducation reposent sur cette base éthico-religieuse de l'autorité et du respect.

« La loi du respect, c'est entre le ciel et la terre, entre l'autorité et la liberté, entre Dieu et l'homme, un lien sacré et comme une chaîne merveilleuse qui rattache l'un à l'autre. (Ed. II, p. 520.)

Je ne doute point que, dès l'abord, le regard pénétrant des esprits élevés et attentifs ne découvre sans peine pourquoi les deux plus grandes et saintes choses qui soient ici-bas dans l'humanité, à savoir l'autorité et le respect, sont aussi dans l'éducation et y apparaissent comme le fond même et les grands moyens de l'œuvre qu'il s'agit d'accomplir. » (Ed. I, p. 3.)

Idéal de vie. Si l'homme est créé à l'image de Dieu, la loi de la vie consiste à garder et à développer cette ressemblance, et l'idéal de vie doit être l'« *imitare Deum* », l'ascension vers le modèle divin. Telle est la loi de Dieu et celle de la nature.

Cette tâche est rendue singulièrement difficile à l'homme par suite du péché originel ; cette chute a obscurci la ressemblance, affaibli la conscience du but, ébranlé l'unité et l'équilibre de la vie de l'esprit.

Mais dans « l'Homme-Dieu » la ressemblance non seulement fut rétablie dans son éclat original, mais renouvelée. L'Evangile non seulement a renouvelé l'ancienne loi de la vie, mais il en a montré, aux yeux du monde entier, la réalisation totale dans un homme qui était Dieu. L'Evangile a façonné dans une vie humaine la perfection divine. Et ainsi « l'*Imitation de Jésus-Christ* » est devenu le nouvel idéal de vie.

Doctrine de vie. De là résulte déjà que Dupanloup a puisé sa conception de la vie à la source première : la Révélation. Et ici on rencontre la première caractéristique de sa philosophie de la vie : elle est basée sur l'Ecriture Sainte et surtout sur l'Evangile et la théologie.

Seconde caractéristique : elle en appelle également à la conception humaine, à la raison, au penser philosophique. Pour chaque problème, Dupanloup interroge l'expérience humaine.

Troisième caractéristique : Dupanloup apprécie hautement la tradition : en fait de choses de la vie, ce que les hommes ont toujours pensé, estimé, cru et accompli est une source de sagesse. Ce qui est typique chez Dupanloup, c'est son estime pour le « bon sens » en fait de conception de la vie. Le bon sens, répète-t-il après Bossuet, est le maître de la vie humaine. Ceci fait saisir pourquoi il s'en réfère constamment à la sagesse populaire, à l'expérience journalière, à l'étymologie des mots, aux concepts de la langue du peuple. On rencontre ici une caractéristique des penseurs chrétiens : ils écoutent aussi volontiers la sagesse divine et les plus grands génies que le simple bon sens de l'homme de la rue.

« Accepter, étudier le langage humain sur une question quelconque est sans contre-dit de la plus haute importance. Il y a toujours dans la langue d'une nation une certaine somme d'idées faites, d'idées acquises, d'idées simples et vulgaires en apparence, mais dont il ne faut jamais dédaigner la lumière. (Ed. II, p. 9.)

Il y a quelqu'un qui a plus d'esprit que les hommes les plus spirituels, plus d'expérience que les vieillards, plus de lumières que les sages, c'est : tout le monde. » (Ed. II, p. 477.)

II. — Pensée organique de sa pédagogie.

Concept de l'enfant. Le concept de l'enfant chez Dupanloup est le pendant de son concept de l'homme. L'âme de l'enfant vient de Dieu et son essence est marquée de la ressemblance avec Dieu. L'enfant est l'image de Dieu. L'image de Dieu et surtout celle de l'enfant Jésus se reflète sur chaque figure d'enfant.

Cette dignité divine de l'enfant est le fondement de la pédagogie catholique. Dans cet idéalisme divin de la nature enfantine se trouvent en même temps la source originelle de l'amour chrétien de l'enfant, la dynamo de l'œuvre éducatrice chrétienne.

Là également se trouve une des idées fondamentales de la pédagogie de Dupanloup. Il est un connaisseur de l'enfant, un psychologue de premier ordre, mais le fondement et le couronnement de sa science de l'enfant se trouvent dans l'idéalisme religieux dont il illumine toute l'âme enfantine. Cette idée fondamentale se rencontre pour ainsi dire à chaque page de son œuvre.

« L'enfant, c'est le genre humain . c'est l'humanité tout entière ; c'est l'homme : rien de plus, rien de moins... Toutes les autorités divines et humaines : le prince, le prêtre, le père, l'instituteur, le magistrat, la famille, la Société, l'Eglise, sont *institués pour lui*. La discipline morale, l'enseignement, les lettres, les sciences, la religion, tous les prix du travail et de la vertu, la Providence enfin, *tout est ici-bas pour lui* : parce qu'il est lui-même *de Dieu et pour Dieu*. Voilà pourquoi tout en ce monde doit travailler à son éducation. (Ed. I, p. 3.)

Ce que les instituteurs de la jeunesse ne doivent donc jamais oublier, c'est que l'enfant, c'est l'homme lui-même, dépositaire de tous les dons de Dieu, de toutes les espérances de l'humanité ; et tout jeune qu'il est, revêtu déjà de toute la grâce, de toute la dignité que Dieu a communiquées à la nature humaine. Ce souvenir suffira à soutenir le courage des instituteurs et les empêchera de défaillir jamais dans la noble et laborieuse tâche à laquelle ils se sont dévoués. » (Ed. I, p. 130.)

Cependant ce concept idéaliste, religieux de l'enfant ne fait pas de Dupanloup un éducateur qui atteint aux nues et qui n'a plus aucun sens de la réalité. Au contraire, à côté de « ce dogme de la ressemblance divine », Dupanloup a écrit au frontispice de sa psychologie de l'enfant « le dogme du péché originel ». Ainsi il pouvait parler de la beauté et de la dignité de l'âme enfantine avec un plus noble idéalisme que nos idéalistes modernes, et creuser et mettre à nu « l'abîme du cœur enfantin » avec un réalisme bien plus profond que celui dont se vantent nos réalistes modernes.

Ici on saisit sur le vif chez Dupanloup, l'harmonisation de « l'amour et de la connaissance de l'enfant », de « l'idéalisme sans l'esprit de réalisme et du réalisme sans idéalisme », de Napoléon et de Rousseau. Pour ce côté de la pédagogie de Dupanloup, il convient de lire l'excellent chapitre « *Cause profonde de nos défauts : le Péché originel : La Triple concupiscence* » (Ed. III, p. 397).

« A mes yeux, et aux yeux de toute raison éclairée, les enfants sont des ingrats ; mais des ingrats qu'on doit toujours aimer. (Ed. II, p. 527.)

Les enfants sont naturellement méchants... (Ed. III, p. 409.)

Depuis le péché originel il n'y a pas un mauvais germe en nous, si petit et si chétif qu'il soit, qui ne tende à croître, si on ne le combat, qui ne tende à s'emparer de tout,

à tout dominer, à tout corrompre ; tandis qu'au contraire, il n'y a pas une bonne qualité qui ne tende à défaillir, si on ne l'entretient, et si on ne s'applique à la fortifier. (Ed. III, p. 386.)

Sans la triple concupiscence (*orgueil, sensualité, cupidité*) désignée par St-Jean, le monde moral, l'humanité tout entière, n'est qu'une énigme. Tous les maux de la nature humaine proviennent de ces trois principes. » (Id., p. 343.)

Concept de l'éducation. Du concept éthico-religieux de l'homme et de l'enfant découle naturellement chez Dupanloup, un concept éthico-religieux de l'éducation.

Eduquer sera essentiellement : une œuvre intérieure, spirituelle, morale, sainte, religieuse, la continuation de l'œuvre créatrice de Dieu, médecine de l'âme, formation de la conscience et de l'homme, élévation de l'âme. Former Dieu dans l'homme et élever l'homme vers Dieu. Tous ces termes se rencontrent chez Dupanloup. Le premier homme est sorti achevé des mains de Dieu. A présent il entre dans la vie sous la forme d'un « enfant ». Eduquer, c'est dépouiller de son écorce l'image de Dieu déposée en « germe » dans l'âme enfantine.

Là se trouve l'*idée première* du système de Dupanloup : « L'éducation est par nature une œuvre éthico-religieuse ». (H. E. L., p. 568.)

Il creuse plus profondément et au-delà des conditions extérieures, politiques, intellectuelles, économiques et biologiques de la vie : il saisit l'essence même de l'homme : sa vie éthico-religieuse. Telle est « l'*unum necessarium* », l'éducation « essentielle » dont Dupanloup fait le fondement de sa doctrine. Par là il devient le porte-parole de la tradition catholique ; par là il se meut sur un plan supérieur à celui de Napoléon et de Rousseau ; là est la raison de sa haute conception de l'éducateur, du travail éducatif, de la place que Dieu et la religion occupent dans son système, de « l'autorité et du respect » comme les deux pôles de la vie éthico-religieuse et par conséquent de l'éducation. Bref, là gît toute l'âme de sa pédagogie.

Idéal éducatif. La vérité que le surnaturel n'exclut point le naturel, n'est nulle part mieux établie que dans l'idéal éducatif de Dupanloup.

Apparemment il n'a de souci que pour les droits de Dieu sur l'homme, en mettant tout ce qui est humain au service du suprahumain. En fait, Dupanloup n'est jamais aussi radical que lorsqu'il parle de l'inviolabilité des droits de l'homme ; il n'est jamais aussi éloquent que lorsqu'il s'agit du respect pour l'enfant ; il n'est jamais aussi moderne que lorsqu'il défend la liberté de l'homme de devenir un homme

achevé. Le sens religieux chez lui se révolte à la vue du gaspillage des forces humaines, de la mutilation de l'être humain par défaut d'un développement sain, intégral et harmonique.

Humanisme chrétien. Ainsi, dans le système de Dupanloup, on trouve réunis le véritable esprit religieux et un humanisme sain : l'homme doit devenir meilleur chrétien pour être plus achevé et il doit devenir un homme plus achevé pour être meilleur chrétien. C'est là son idée fondamentale que l'on pourrait le mieux qualifier « d'humanisme chrétien » pour indiquer que la loi de l'évolution du véritable chrétien et celle de l'homme achevé ne sont nullement en conflit, mais constituent la seule et unique loi de la vie et de l'éducation humaines.

« L'idéal serait que les dons divins dans l'âme humaine reçussent tout leur développement, et que rien ne périclît de ce qui est venu d'en haut dans cette intelligence et dans ce cœur ; que toutes les forces fussent déployées et toutes les lacunes comblées ; que l'éducation, en un mot, fit des hommes : et nous comprenons maintenant tout ce que ce mot veut dire : des hommes, c'est-à-dire, des images de Dieu. (*H. E. I. III, p. 518.*)

L'éducation doit former l'homme, faire de l'enfant un homme... l'instituer dans la vie homme fait. (*Ed. I, p. 98.*)

L'éducation, c'est le développement de la nature elle-même en tout ce qu'elle a de bon ; aussi elle doit suivre la nature et l'aider... L'éducation ne doit donc rien avoir de borné, ni de restreint : elle embrasse l'homme tout entier et le suit jusqu'au bout de sa carrière. La perfection, voilà le véritable but qu'elle se propose : et elle ne doit jamais avoir la prétention d'y être parvenue. (*Ed. I, p. 10 et 55.*)

L'éducation c'est le grand art de faire les hommes. (*Id. I Inter., p. 17.*)

Élever l'âme, élever l'esprit, élever les sentiments et les pensées, élever le caractère sont les idées naturelles, ... les devoirs et le but de l'éducation. (*Id. I, p. 5.*)

Cultiver, exercer, développer, fortifier et polir toutes les facultés physiques, intellectuelles, morales et religieuses qui constituent dans l'enfant la nature et la dignité humaine ; donner à ces facultés leur parfaite intégrité ; les établir dans la plénitude de leur puissance et de leur action ;

Par là former l'homme et le préparer à servir sa patrie dans les diverses fonctions sociales qu'il sera appelé un jour à remplir, pendant sa vie sur la terre. Et ainsi, dans une pensée plus haute, préparer l'éternelle vie, en élevant la présente ;

Telle est l'œuvre, tel est le but de l'éducation. (*Id. I, p. 2.*)

Former l'homme intelligent, l'homme honnête, l'homme avec ses facultés générales et ses qualités spéciales individuelles, tel que la société et la religion le demandent ; l'homme avant tout, intelligence puissante et pure dans un corps vigoureux et sain, *mens sana in corpore sano* ;

L'homme de raison, de jugement et de goût ;

L'homme de cœur, l'homme de caractère ;

L'homme d'imagination réglée, d'élocution facile et claire ;

L'homme de volonté ferme et droite, dans le degré de raison, d'imagination, de caractère ou de génie qui est le cachet de son individualité.

L'homme de foi éclairée et de conscience affermie.

L'homme tel que Dieu l'a créé et que Jésus-Christ l'a régénéré.

L'homme tel que la marche providentielle du monde l'a perfectionné ;

L'homme de son siècle et de son pays, dans le sens sage et heureux de ces deux mots ;

Le *chrétien* enfin ; car ce mot résume tout, et nous ne remplirions pas notre haute mission, si nous ne savions former des cœurs chrétiens, et élever jusqu'au christianisme, jusqu'à l'Evangile, ceux que la société nous confie ;

Telle est l'œuvre que doit accomplir l'éducation... (Ed. I, p. 31.)

Que faut-il pour former, pour soutenir, et, s'il en est besoin pour régénérer une nation ? Avant tout des *hommes* !

Or les hommes, sans doute, c'est Dieu qui les donne ; mais Dieu le voulant ainsi c'est l'éducation qui les fait. (Ed. I, p. VII.)

L'homme est le grand moyen employé par Dieu pour sauver l'homme. » (Id., p. XII.)

Pédagogie du caractère. Une telle conception, un tel idéal de l'éducation montrent que le centre de gravité du système de Dupanloup se trouve non dans sa didactique, mais dans sa pédagogie du caractère. Pour lui l'école vaut ce que vaut l'instruction, et celle-ci vaut ce que vaut l'éducation ; l'éducation vaut ce que vaut l'homme ; l'homme, ce que vaut son caractère ; le caractère, ce que vaut la conscience ; la conscience ce que vaut l'esprit chrétien qui l'achève et la fortifie.

« Le caractère surtout, c'est l'homme. (H. E. I. III, p. 566.)

Ce qui soutient tout dans l'homme, c'est la volonté, c'est le *caractère*. Le grand honneur de l'éducation, et c'est même par là qu'elle est à proprement parler l'éducation, c'est de former le caractère, et c'est à quoi doivent tendre tous ces grands moyens d'éducation qui s'appellent la règle, la discipline, l'autorité. Former dans les enfants et les jeunes gens le caractère et la conscience, voilà l'œuvre. (Id., p. 546.)

La mémoire est la force de conservation pour l'intelligence. Le caractère est la force de conservation pour la volonté. La mémoire fait la stabilité de la pensée, le caractère fait la stabilité de la volonté. La mémoire et le caractère sont dans l'homme le trait qui rappelle l'immortalité divine. (Id., p. 544.)

Les hommes échouent plus souvent dans la vie par défaut de caractère que par manque d'esprit. (Id., p. 544.)

Le caractère n'est pas seulement la fermeté et la constance, l'énergie virile ; c'est lui qui fait aussi la dignité, l'élévation morale, la noblesse de l'âme et au besoin l'héroïsme. (Id., p. 547.)

Toutefois, le caractère, si nécessaire pour former, pour achever un homme, ... ne suffit point encore à cette grande œuvre. L'homme, tel que Dieu le veut, tel que sa noble nature le réclame, tel que l'éducation doit le faire, n'est pas encore donné par l'esprit et le caractère, il y faut de plus une troisième force, il y faut la *conscience* Le génie et l'esprit éblouissent, le caractère frappe ; mais c'est la conscience qui obtient le plus noble de tous les hommages, l'estime, le respect et l'amour des hommes. (Id., p. 547.)

Chose merveilleuse ! là où manque le *génie*, là même où manque le *caractère* c'est-à-dire, chez la plupart des hommes, la *conscience* éclairée par la foi est un guide suffisant et sûr, qui maintient la médiocrité elle-même dans la vie droite et dans l'honneur. (Id., p. 567.)

L'homme de génie lui-même n'est grand, n'est utile que quand il est à la fois l'homme de bien et un homme de bon sens. » (Ed. I, p. X.)

Excellence et puissance de l'éducation. Au risque de trop nous étendre sur ce sujet, nous devons cependant attirer l'attention sur la connexion intime entre le concept éthico-religieux de l'éducation chez Dupanloup et sur la haute estime qu'il professe pour l'œuvre et la puissance de l'éducation.

« L'éducation humaine est une si grande chose que rien n'est trop grand pour elle.

L'éducation de l'homme est manifestement la plus noble, la plus grande œuvre qui soit au monde », car elle embrasse tout l'homme, l'homme tout entier, tel que Dieu l'a conçu, tel que Dieu l'a créé ; elle continue cette *œuvre divine* dans ce qui s'y rencontre de plus haut, qui est la *création*, la *paternité des âmes*. (Ed. I, p. 130.)

L'éducation intellectuelle, morale et religieuse est l'œuvre humaine la plus haute qui puisse se faire. (Ed. I, p. 32.)

Quels que soient les germes mauvais cachés dans une âme d'enfant, grâce à Dieu, ils ne rendent jamais impossible son éducation. Il est écrit que Dieu a fait les hommes *guérissables* (sanabiles fecit). L'éducation, une *éducation chrétienne* est *singulièrement puissante* et a fait souvent des merveilles. (Ed. III, p. 373.)

L'homme, quel qu'il soit, portera toujours, et dans tout le fond de sa vie, les traces de son éducation, souffrira de ses faiblesses, si elle fut faible ; de ses erreurs, si elle fut fausse ; de ses lacunes, si elle fut incomplète... Le génie lui-même, ou ne se déploiera pas, si l'éducation lui manque, ou se déploiera mal, si un mauvais esprit a présidé à son éducation. » (H. E. I. III, p. 543.)

L'Éducateur. L'histoire montre que ce sont les civilisations pénétrées d'un profond sentiment religieux qui professent la plus haute estime pour les fonctions d'éducateur. Le catholicisme détient sous ce rapport la première place, et, parmi les pédagogues catholiques, nul n'a exalté la dignité de l'éducateur comme Dupanloup.

« Rien n'est plus digne, plus grand, plus influent, dans la société humaine, que les fonctions de l'instituteur. C'est une paternité de l'ordre le plus élevé et le plus noble. Les peuples inspirés par la sagesse en ont fait une *magistrature*. La raison éclairée par la foi en fait un saint ministère et comme un *sacerdoce*. » (Ed. II, p. 328.)

Le côté tragique de l'éducation. Cependant le travail éducatif ne s'accomplit pas toujours sous un ciel paisible et serein ; pour réussir dans cette tâche difficile il faut s'armer de courage et de patience : il faut peiner dur.

Le côté tragique de l'éducation : Dupanloup avait acquis trop d'expérience dans sa longue pratique pour perdre de vue tout ce que le travail éducatif exige de patience, d'énergie et d'inlassable dévouement. Cependant il connaissait trop bien la « promptitude de l'esprit » pour tomber dans le pessimisme, et la « faiblesse de la chair » pour s'abandonner à un optimisme dangereux. Tout comme la vie, l'éducation est une « lutte ».

« Il n'y a peut-être pas une œuvre sur la terre qui réclame autant de *patience* et d'*énergie* que l'éducation... J'avoue que les dix années que j'ai passées au petit séminaire de Paris, avec les plus dignes collaborateurs et les meilleurs enfants du monde, m'ont demandé plus de patience, plus de fermeté, plus d'énergie que jamais n'en exigera même le gouvernement d'un grand diocèse.

Le fait est que l'éducation est une *lutte profonde* et en champ-clos, je ne dirai pas seulement corps à corps, mais âme à âme, et on est quelquefois seul contre tous ! C'est une lutte constante, terrible contre tous les mauvais instincts, contre toutes les mauvaises puissances de la nature dépravée... la nature humaine, qui est le terrain de l'éducation, ne donne d'abord presque pas autre chose que des ronces et des épines...

Tout, dans une maison d'éducation, tend naturellement à la ruine de l'œuvre qui s'y fait : enfants, parents, maîtres et professeurs, tous, plus ou moins sans s'en rendre compte, et souvent sans le vouloir, conspirent contre le bien qu'il leur importe cependant de procurer avec le plus de perfection possible.

La lutte est donc contre tous au dedans ; elle est aussi contre tous au dehors ; je l'ai dit, il faut lutter contre le monde, contre le mauvais esprit d'un siècle énervé, contre l'irrégion, contre l'immoralité publique, qui cherche à pénétrer de toutes parts, sous une forme ou sous une autre, dans les meilleures maisons. Je le répète, c'est une lutte terrible, je le dirai presque, ce droit être une lutte sanglante. Quiconque n'y met pas ses sueurs, son sang, sa vie, sera vaincu. (*Ed. II*, p. 367-68.)

Le professorat est une lutte continuelle du maître non-seulement contre la paresse des élèves, mais contre sa propre paresse. (*H. E. I. I*, p. 474.)

Si l'éducation est une grande œuvre morale de premier ordre, un art sublime, mais aussi un art prodigieusement difficile, c'est à cause du sujet *libre* qu'il s'agit d'élever. (*L'Ed. II*, p. 376.)

Pourquoi l'éducation de la jeunesse est une œuvre si difficile ? Parce qu'elle est essentiellement une œuvre à plusieurs. » (*L'Ed. I*, p. XXII.)

Pédagogie Nous avons dit plus haut, que Dupanloup était de Dupanloup. l'homme de la pratique. Il n'est pas moins théoricien.

A la base de sa doctrine se trouve, pour une grande part, sa riche expérience sans doute, mais également dans une même mesure, sa profonde connaissance des principes régissant le problème éducatif. Consciemment ou non, Dupanloup traite le problème de l'éducation en connexion intime avec le problème de la vie et de l'homme. Pour cette raison il considère la pédagogie comme un vaste, riche et important domaine compliqué d'études.

« La *pédagogie* est une science profonde, tout à la fois spéculatrice et pratique ; et même quand on y a longtemps appliqué son esprit, après vingt, trente années de la réflexion la plus sérieuse, tout à coup l'expérience et une méditation plus approfondie donnent de nouvelles lumières, découvrent de nouveaux horizons, et on s'aperçoit, non sans regret, que la vie n'y suffira pas, et que c'est une science sans bornes. (*Ed. II*, p. 467.)

Le *cœur de l'enfant*, voilà le livre qu'il faut sans cesse méditer, approfondir : cette étude est sans fin ; toujours il y aura pour vous quelque chose à y découvrir, et vous ne serez propre à votre œuvre que dans la proportion où vous serez devenu habile à lire dans ce *livre vivant* et à en pénétrer tous les secrets. » (*Ed. III*, p. 368.)

Tout comme sa philosophie de la vie, sa pédagogie est construite sur quatre bases : la vérité révélée, la conception philosophique, la tradition éprouvée, le bon sens.

« Le *bon sens*, qui est le grand maître de la vie humaine, doit être aussi le grand maître de la haute éducation intellectuelle ; c'est lui qui doit y présider, qui doit y régner ; et l'on verra que là où il règne, le génie ne manque jamais. (*H. E. I. I*, p. 18.)

Les meilleures *méthodes*, les plus puissantes, les plus fécondes sont les plus simples. Surtout en fait d'enseignement, c'est la simplicité, la clarté, la précision qu'il faut chercher, c'est le *bon sens*. (*H. E. I. I*, p. 416.)

La *sagesse* est plus puissante que le *génie* pour travailler à l'éducation de la jeunesse, et par elle à la régénération des peuples ; la *probité* et le *bon sens* valent mieux que la science et les lettres mêmes pour développer dans les générations les dons de l'intelligence. » (*Ed. I*, p. 400.)

Passons maintenant à l'examen des lois de la pédagogie de Dupanloup.

Lois de la pédagogie de Dupanloup.

Qu'est-ce que comprendre Dupanloup. Les considérations qui vont suivre n'ont nullement pour but de condenser la technique didactique et pédagogique de Dupanloup, et de rendre superflue une lecture attentive de ses œuvres. Au contraire, ce que nous visons c'est une préparation à l'étude et à la compréhension de Dupanloup.

A cet effet il est nécessaire de pénétrer son esprit et de s'assimiler ses idées fondamentales. Sans cette précaution, sa parole reste lettre morte, son œuvre un monde chaotique, et sa pédagogie une technique sans âme.

Dupanloup doit être lu en se pénétrant de son esprit. Alors chaque parole acquiert une signification particulière ; chaque page révèle des idées-maîtresses ; chaque volume s'anime d'un souffle vivant. Alors on découvre les principes sur lesquels s'appuie toute l'œuvre, on sent le cœur qui la vivifie, on aperçoit l'unité foncière qui la caractérise. Bref, alors on saisit partout l'harmonie, l'ordre, la structure, l'organisation, le système.

Ainsi on comprend Dupanloup par le dedans : on remonte à sa personnalité pour pénétrer de là le fond même de sa pédagogie ; pour en distinguer les grandes lignes directrices et en saisir l'esprit et la lettre, l'essentiel et l'accessoire et séparer le bon grain de l'ivraie. Pour arriver à ce résultat on ne peut se contenter d'une simple lecture, d'un savoir passif : il faut au contraire une étude réfléchie, pénétrante. De cette façon nous étendons notre horizon intellectuel, nous fortifions notre jugement, nous fécondons notre pensée et nous éclairons notre propre expérience pédagogique.

Structure fondamentale de son système. « L'âme » de la pédagogie de Dupanloup se trouve dans « la pensée organique » dont nous avons parlé ci-dessus et considérée comme « unité de tension », entre les diverses antinomies énoncées comme conclusion.

CONCEPTION DE LA VIE	DIEU-HOMME	<i>Théocentrisme</i>	{ Dieu — Homme — Chrétien — Eglise — Catholique.
		<i>Humanisme</i>	{ Raison — Sentiment Instruction — Education.
COMMANDEMENT CENTRAL	FAMILLE- PERSONNE	<i>Concept chrétien de la communauté.</i>	{ Personne. Communauté.
	AUTORITÉ LIBERTÉ		
	Educateur		Pupille.
	Discipline		Liberté.
	Culture		Nature.
	Unité		Diversité.
	Personnalité		Système.
	Nationale		Internationale.
	Passivité		Activité.

Ce tableau nous donne une vue générale sur l'organisme et nous sommes en état d'examiner de plus près chacun des organes du système Dupanloup. Il nous paraît inutile cependant et du reste impossible, d'analyser chaque partie jusque dans ses moindres détails. Nous nous bornerons aux organes principaux, et nous laisserons à ceux qui étudieront Dupanloup le soin de faire l'analyse des autres parties.

Première loi fondamentale : L'organicisme catholique. Sans son catholicisme, la pédagogie de Dupanloup serait un corps sans âme ; sans sa pédagogie, son catholicisme serait une âme sans corps.

Souvent encore on reproche à Dupanloup que sa pédagogie est au service du catholicisme et que par conséquent elle ne peut élever aucune prétention scientifique. La pédagogie scientifique est objective dit-on, et vaut pour tout le monde ; celle de Dupanloup ne peut servir qu'aux catholiques : il lui manque l'universalité. Le fait est exact pour nous comme pour d'autres ; nous disons même que le caractère catholique de la pédagogie de Dupanloup est un fait capital. Mais ce fait constitue-t-il un défaut, et met-il l'auteur au ban de la science ?

Tel est le nœud de la question. Consciemment ou non, dans le reproche fait à Dupanloup nous retrouvons l'esprit du Naturalisme qui ne professait que des conceptions scientifiques très étroites. Pour

le système naturaliste, la science se bornait aux sciences naturelles : chimie, physique, anatomie et biologie étaient les modèles dont devaient s'inspirer tous les domaines du savoir pour prétendre au titre de sciences. De là, qu'il y a quelques années on était à la recherche d'une pédagogie sans couleur, aussi neutre que la physique et la chimie.

Cette conception de la science a fait son temps. L'homme n'est pas en premier lieu un être matériel, il est également esprit ; il n'est pas une chose, mais une personne. Le côté scientifique des domaines vraiment humains, ne peut donc être mesuré par les concepts des sciences naturelles, mais bien par ceux des sciences culturelles, des sciences de l'esprit.

Or, le fait fondamental de la vie de l'esprit, c'est que dans toutes les activités de l'esprit humain, l'homme est présent avec toute sa personnalité : celle-ci se manifeste toute entière dans son langage, dans son art, dans sa vie sociale, morale et religieuse. Et la personnalité ne gît-elle pas dans ce que l'homme estime, admire, réprouve, dans sa conception des valeurs morales, de l'idéal, de la vie ? Briser cette connexion intime entre les domaines de l'esprit et la conception de la vie, c'est éliminer la personnalité humaine, c'est faire injure aux faits, c'est nier la réalité vivante ; c'est professer une doctrine abstraite et étrangère à la vie.

Une psychologie sans une philosophie de la vie est une psychologie sans âme, déclarent Mc. Dougall et W. Stern.

Il en est de même de la pédagogie : sans une philosophie de la vie, elle est une pédagogie sans éducateur. D'autre part, les faits sont là : toute pédagogie se fonde sur une conception de la vie, toute pédagogie véritable, sur une conception intégrale de la vie ; et toute vraie pédagogie, sur une conception vraie de la vie. C'est la loi de la tradition : de Platon à Foerster, d'Aristote à Willmann ; de Socrate à Pestalozzi ; de Sénèque à Rousseau ; de St-Augustin à Newman.

Dans le catholicisme de Dupanloup ne gît donc pas sa faiblesse, *mais sa force*. Comme tous les classiques, il a senti instinctivement que, ce qui chez lui était si intimement uni, devait être inséparable dans sa doctrine. Chez lui l'homme était inséparable du chrétien ; le Français, du catholique ; le savant, du théologien ; le philosophe, du sage ; l'instituteur, du catéchète ; le professeur, du prêtre ; le psychologue, du directeur d'âmes ; le supérieur, du pasteur ; le conducteur de la jeunesse, du prince de l'Eglise ; le penseur, du pédagogue. Cette connexion intime, vitale entre les deux domaines de l'esprit, Dupanloup l'a constamment établie comme un fait fondamental : pour ce motif également il l'a énoncée dans sa doctrine pédagogique.

Une pédagogie construite sur une telle conception de la vie est scientifique parce que conforme au sens de la vie et de la réalité ; au contraire une pédagogie qui, au nom d'une conception présupposée scientifique, ne tient pas compte du domaine intégral de la vie de l'esprit et se borne à la seule étude de ses manifestations extérieures et sensibles est étrangère à cette vie et partant anti-scientifique. C'est la vie qui fait la loi à la science et non l'inverse.

Nous devons, à présent, attirer l'attention sur les dogmes fondamentaux du catholicisme que Dupanloup a fait ressortir, notamment le théocentrisme et l'humanisme. Il les présente sous la dénomination de « loi de la Providence et loi de la nature ou de l'homme ». (*Ed. I, p. 3.*)

Théocentrisme. De même que l'âme est le principe de vie et d'unité de l'organisme humain, ainsi l'idée de Dieu est le principe de vie et d'unité de l'organisme de la pédagogie de Dupanloup.

Dieu est le grand éducateur, Il constitue l'idéal de l'éducation et celui de l'éducateur ; Il est le principe et l'inspiration de tout le travail éducatif. L'éducation vient de Dieu et retourne à Dieu. Otez Dieu et la religion et vous coupez le nœud vital de la pédagogie de Dupanloup.

« Comme créateur des hommes, comme fondateur de la société humaine, comme père de la vie future, Dieu est essentiellement *instituteur, éducateur* « *Præceptor noster* » selon l'expression de l'Écriture.

Dieu est l'ouvrier le plus puissant, le plus habile, le plus nécessaire de l'éducation... Il est aussi le seul modèle et la parfaite image de l'œuvre à faire ; Il est aussi la source de l'autorité, c'est-à-dire, des droits et des devoirs de tous ceux qui y travaillent.

La crainte et l'amour de Dieu, la reconnaissance pour ses bienfaits, le respect de son nom, le sentiment d'une juste et profonde dépendance devant lui, la prière, sont pour l'instituteur et pour l'enfant qu'il élève, des sentiments et des devoirs sacrés, sans lesquels l'éducation de l'âme, c'est-à-dire l'éducation de la conscience, du cœur, de la volonté, de la haute intelligence, est impossible : et la nécessité, comme aussi l'inspiration de ces sentiments et de ces devoirs, découle précisément de ce grand principe, que Dieu est l'autorité suprême, toujours présente dans l'œuvre de l'éducation.

Dieu est dans l'éducation, comme partout, le principe, le milieu et la fin de toutes choses.

Si Dieu n'est pas entre vous et l'enfant, où est pour vous le droit de commander, où est pour lui le devoir d'obéir !

Sous la poussée de Dieu l'éducation morale, c'est-à-dire la soumission de la volonté à des devoirs austères, le respect, l'obéissance, la répression des mauvais penchants, le combat de la nature contre elle-même, est impossible. (*Ed. II, pp. 22-26-30-39-44-46.*)

Si la religion n'est pas au premier rang parmi vos moyens d'éducation, si elle ne pénètre pas votre œuvre toute entière, si vous n'élevez pas vos enfants jusqu'à elle, chez vous la discipline morale fléchira... Hélas ! la religion elle-même ne suffit pas toujours à dompter ces puissances redoutables (les passions) ; mais sans elle, sachez-le bien, c'est en vain que vous l'essaierez. (*H. E. I. III, p. 569.*)

La piété... c'est la vie, c'est la force tout à la fois et la douceur de la discipline ; c'est la lumière, l'ardeur, la généreuse émulation des études ; c'est le respect, c'est l'amour des maîtres, c'est l'affection amicale, fraternelle entre les condisciples ; c'est la simplicité, la candeur, la droiture ; c'est l'horreur du mensonge et des honteux plaisirs ; c'est la pureté et l'innocence des mœurs. (*Ed. II, p. 71.*)

Quand on porte Dieu dans son cœur, avec une piété simple, forte et aimable, qui se donne à tous pour les gagner tous, alors on parle peu et on dit beaucoup ; on ne s'agite point et on fait tout ce qu'il faut ; on ne se presse point et on expédie bientôt ; on n'use point d'adresse et on persuade ; on ne gronde point et on corrige ; on n'a point de haine et on exerce la vraie autorité ; on est patient, prévoyant, modéré, accessible, affable mais aussi décidé, et jamais ni mou, ni flatteur ; et par là même, on est chéri des bons, craint des méchants, s'il y en a, et respecté par tous. (*Ed. II, p. 482.*)

Toujours il sera vrai que l'éducation de la jeunesse, c'est surtout la religion et la vertu. (*Ed. I, p. 160.*)

En sécularisant l'éducation on l'a supprimée et on l'a bien senti. (*Id., p. 122.*)

La religion est le bon sens supérieur de toutes choses ». (*Id., p. 174.*)

Humanisme. De sa ressemblance et de son union à Dieu, l'homme tient son être, sa dignité, sa personnalité, son humanité proprement dite. Par le fait que l'homme est lié à Dieu comme le but de sa vie, il est « libre vis-à-vis du monde entier » : sur cette idée chrétienne de la liberté Dupanloup a particulièrement insisté. Par la loi de son être, l'homme se rattache à un monde supérieur ; il veut essentiellement s'élever au-dessus de lui-même, s'élever vers Dieu.

Là se trouve l'humanisme de Dupanloup, c'est-à-dire sa doctrine que, après Dieu, l'homme est la valeur des valeurs.

Tout, en ce bas monde, existe pour développer en l'homme son humanité, pour l'éduquer, le former, l'élever. On remarque que chez Dupanloup le Théocentrisme et l'Humanisme se tiennent comme la cause et l'effet : son humanisme est ancré dans son théocentrisme : les deux constituent la grande loi de la vie ; ils sont la loi fondamentale de l'éducation. Cet humanisme, Dupanloup l'a exposé avec ses conséquences pédagogiques dans le *Livre IV du « Traité de l'Education »*, vol. I, où il traite de la « sublime et sainte doctrine du Christianisme sur la liberté humaine ». Successivement il étudie : (chap. I) la liberté de sa nature ; (chapitre II) la liberté de l'intelligence ; (chap. III) la liberté de la volonté ; (chap. IV) la liberté de la vocation (humaines) ; et enfin (chap. V) : le principe que chaque individu a sa vocation propre.

Seconde loi : La Communauté chrétienne et en particulier la famille comme communauté éducative.

La communauté de « Dieu et de l'homme » est la toute première, la communauté fondamentale. Là est la base de la sociologie de Dupanloup,

qu'il n'a développée en détail que pour la communauté familiale. Tout comme l'homme, la famille a été créée par Dieu. La famille chrétienne est la cellule de l'organisme social et en même temps la cellule de tout l'organisme éducatif et formateur.

Dupanloup Nous devons dire ici un mot de Dupanloup et la
et la pédagogie. pédagogie sociale. Il écrit quelque part que le
sociale. « côté social » est le « grand » côté du problème
éducatif. (*Ed. II, p. 604.*)

La tâche de l'instruction et du professeur sont parfois exprimées à la façon de Willmann :

« Dans une éducation publique bien constituée, dans un collège où rien ne manque » les instituteurs et les condisciples, « s'occupent de l'enfant et concourent à son éducation, sans que nul ne soit à ses ordres. En dix ans il traverse tout un monde ; c'est plus que le génie d'un grand homme, c'est la société tout entière.

Le professeur donne ses leçons : c'est l'expérience des siècles passés, c'est le savoir de la société présente qui se mettent en face de la génération nouvelle et se font entendre à elle... » (*Ed. II, pp. 349 et 339.*)

Cependant cette conception de l'instruction et de l'éducation comme transmission des biens de la culture, comme lien entre deux générations, comme renouvellement social de la vie, cette tâche « sociale » de l'éducateur ne fait que percer chez Dupanloup : il n'en fait ni un phare ni un principe. Il ne parle expressément d'éducation « sociale » que lorsqu'il traite du « condisciple » qui est également compté parmi les éducateurs à côté de Dieu, des parents, du professeur et de l'enfant lui-même. Il discute l'influence du condisciple dans un livre spécial. (*De l'Ed. II, Liv. V.*)

« Le condisciple est un des plus puissants, des plus nécessaires moyens d'éducation intellectuelle et morale ! Le condisciple, mais c'est la société qui commence, la vie sociale, ses devoirs et ses droits ; l'ardente émulation, la puissance de l'exemple, le partage des joies et des douleurs, des travaux et des succès, la naïve amitié, l'appui, le secours mutuel, la fraternité même. ... Je le répète, il n'y a pas, ou du moins il y a bien peu d'éducation sans condisciple » (p. 559).

Dans cette partie de son œuvre il met en lumière les avantages de l'éducation publique sur l'éducation privée. C'est principalement en raison de sa valeur « sociale » que l'éducation publique est à préférer.

Dupanloup apprécie également très haut « l'émulation » comme méthode sociale-pédagogique.

« C'est le puritanisme philosophique qui a essayé de bannir de l'éducation les justes louanges, l'émulation généreuse. Le pédantisme qu'il affecte et qu'il inspire est véritablement curieux à examiner de près. Rien de plus sec, de plus raide, de plus compassé : tout y est d'une fade sensibilité ou d'une sécheresse désespérante. (*Ed. II, p. 558.*)

Il est un stimulant actif et puissant du travail, qui donne un noble élan et comme une physionomie généreuse à toute l'éducation, et qui est dans cette grande œuvre comme une flamme vive partout répandue : c'est l'émulation. (*H. E. I. III, p. 555.*)

L'émulation est un élément essentiel et nécessaire, un des moyens les plus puissants de l'éducation. (*Id., p. 567.*)

L'émulation est un sentiment d'honneur qui nous porte à faire de généreux efforts pour imiter un modèle ou surpasser des rivaux dans la poursuite d'un but louable. L'honneur, voilà la racine et le principe de l'émulation.

L'émulation comme toutes les grandes forces de l'âme porte avec elle son péril. La vraie éducation ne néglige aucune des puissances de l'âme : elle dompte et contient celles qui sont dangereuses, elle dirige et déploie celles qui peuvent être pour elle un point d'appui et un ressort. (*Id., p. 556.*)

L'émulation ne doit pas être seulement animée et soutenue ; ... les maîtres doivent la gouverner, la préserver de ses périls, la maintenir dans sa pureté et dans son élévation, afin qu'elle soit toujours elle-même, c'est-à-dire, l'amour du bien, la lutte pour le bien. (*Id., p. 591.*)

Quand l'éducation est fondée sur l'émulation, un jeune homme, qui veut vaincre dans les luttes de la science ou de la vertu, n'est pas animé seulement de sa propre ardeur, mais de celle aussi de ses émules ; il se fait des uns aux autres une inspiration d'enthousiasme, noblement contagieuse, qui double leur courage et leur force. (*Id., p. 585.*)

De profondes différences séparent l'émulation de la mauvaise rivalité. Tandis que l'émulation ne désigne que la concurrence, la rivalité dénote le conflit.

Il y a émulation, quand on court dans la même carrière ; il y a rivalité, quand les intérêts se combattent.

Deux émules vont ensemble ; deux rivaux l'un contre l'autre...

L'émulation suppose de l'estime pour les concurrents, la rivalité porte la teinte de l'envie.

L'émulation veut atteindre le prix, la rivalité ne veut atteindre que la supériorité sur son rival.

L'émulation veut mériter le succès, la rivalité ne se soucie que de l'obtenir.

L'émulation tâche de surpasser son concurrent, la rivalité se propose de l'écraser.

Deux nobles coursiers qui s'efforcent de gagner le prix de la vitesse, voilà l'emblème de l'émulation ; deux animaux chasseurs qui se disputent une proie, voilà l'emblème de la rivalité. » (*Id., p. 595.*)

Pédagogie de la famille.

Si Dupanloup n'a pas prévu la pédagogie sociale moderne dans son étendue, du moins il l'a sondée avant la lettre dans sa profondeur. En effet, tout son système d'éducation vise la « formation de l'homme », la formation morale du caractère, l'éducation chrétienne, et dans cette œuvre de façonner la personnalité chrétienne gît en fin de compte, la solution du problème social-pédagogique.

D'autre part, si la « vie sociale » n'occupait pas le centre de ses préoccupations pédagogiques, il a concentré celles-ci d'autant plus fortement sur l'étude de la construction et de la pédagogie de la famille. La *sociologie et la pédagogie de la famille* forment une des pierres angulaires de l'œuvre de Dupanloup. Son concept de la famille est en tous points

le pendant de son concept de l'homme. La famille fut instituée par Dieu, dont elle est également l'image et la ressemblance. Et par la voie de la famille, toute la vie sociale fut édifiée sur la loi de Dieu. Le mariage chrétien a, comme sacrement, élevé cette cellule de la société à sa plus haute perfection. Mais la famille n'est pas seulement communauté sociale, elle est la première institution pédagogique, la racine et le tronc de toute éducation. L'exposé de Dupanloup (*Ed. II, Liv. II*) peut tomber ci et là dans la prolixité ; ses principes n'en restent pas moins les éternels principes de vérité de la pédagogie catholique traditionnelle. Ils méritent qu'on y réfléchisse, surtout à notre époque où, dans le zèle excessif pour toutes espèces de réformes « sociales » on perd trop souvent de vue les fondements naturels et solides parce que divins, de toute organisation sociale.

« On a beaucoup parlé, depuis soixante années, de droits communs et d'égalité naturelle... Peut-être répéterai-je bientôt moi-même cet axiome en l'expliquant ; mais je n'en proclame pas moins que les hommes naissent tous *sujets*, et par cela seul qu'ils naissent... *sujets essentiels* de Dieu qui les créa... *sujets naturels* de leurs parents..., *sujets sociaux* d'une autorité civile quelconque... enfin *sujets spirituels* d'une Eglise. (*Ed. II, p. 141.*)

« C'est par le bon *esprit chrétien des familles* » que l'ordre social se tient encore debout et subsiste. Rien n'est plus grand, rien n'est plus ferme, rien n'est plus beau dans la société humaine, qu'un père, qu'une mère, gouvernant avec sagesse leur famille et élevant de concert leurs enfants dans la vertu. (*Id.*, p. 106.)

La parole de Dieu : « Il n'est pas bon que l'homme soit seul »... devient la parole fondatrice de *toute la société humaine* : toutes les lois, toutes les institutions, tous les enseignements, toutes les vertus sociales en découlent. (*Id.*, p. 111.)

Le *premier* empire établi parmi les hommes, fut l'empire domestique et *paternel*. Dans les premiers âges du monde, les pères de famille étaient seuls rois sur la terre. Les familles furent l'origine et le modèle des villes, des royaumes et de toute la société humaine. (*Id.*, p. 137.)

La fidélité, la sainteté et le bonheur des mariages sont un intérêt public et une source de félicité pour les Etats. *Cette loi est politique autant que morale et religieuse.* (*Id.*, p. 121.)

La famille chrétienne est la *source* et l'éducation des générations humaines. (*Id.*, p. 120.)

Comme le *cœur* et la vie manquent dans une éducation où une mère n'a pas assez de part ! Et aussi, qu'il y a d'*hésitation* et de *faiblesse* dans une éducation dont un père est trop absent ! (*Id.*, p. 147.)

La *meilleure* éducation sera toujours profondément défectueuse par quelque endroit, si elle se fait sans la légitime et nécessaire influence des parents. (*Id.*, p. 201.)

Toute éducation à laquelle les parents refusent de s'associer, non-seulement pour ses études, le travail, les succès classiques, mais aussi pour la piété, la discipline, le bon esprit des enfants et des maîtres sera une déplorable éducation. » (*Id.*, p. 186.)

C'est sur ces principes qu'est basée la « coopération de l'école et de la famille », encore en vogue chez nous en beaucoup d'endroits, et qui fut systématisée par Dupanloup, notamment : bulletins hebdomadaires et trimestriels, résultats des compositions ; correspondances

entre les parents et les enfants des internats ; entre les parents et les maîtres ; prières pour les parents, sorties régulières. Sur ce dernier point Dupanloup est catégorique.

« Je ne me souviens guère, pendant dix ans, d'avoir privé un enfant de « sortie ». J'ai renvoyé des enfants, mais je n'ai jamais privé un enfant de voir son père et sa mère... Une maison d'éducation est comme une seconde famille, mais elle ne doit pas faire oublier la première. Les *sorties régulières*, une fois chaque mois, sont une chose simple et nécessaire ; une chose heureuse et *agréable* sans doute, mais aussi un *devoir* et non pas un acte de complaisance ou de faiblesse.... elles ne peuvent jamais être ni une « délivrance » ni une faveur...

Plus je réfléchis..., plus je vois au fond des idées et des choses fondamentales de la grande œuvre qui se fait dans l'éducation, plus j'étudie les grands principes d'autorité et de respect qui dominent tout ici — plus je m'affermis dans ma conviction : je n'ai jamais pensé qu'un instituteur eût le droit d'enlever à un enfant le bonheur de revoir ses parents, ni pût faire de ce bonheur une grâce. » (*Ed. II*, pp. 191-194.)

Sur la coopération de la famille et de l'école, Dupanloup a exprimé catégoriquement sa pensée dans son « *Discours au congrès de Malines, 1864* ».

« L'école primaire n'est, à mes yeux, qu'une nourrice de deuxième rang. Prétendre qu'elle va changer la face du monde est simplement de l'enfantillage... Loin d'être la réformatrice de l'humanité, l'école primaire n'est que la collaboratrice de la mère et de l'enfant durant les premières années de l'enfance et la première éducation. »

Troisième loi : Le commandement central de la vie et de l'éducation : Autorité et Respect.

Si l'on devait examiner de près, par quelles forces la « communauté avec Dieu » et la « communauté des hommes entre eux », et par conséquent, toute la vie est réalisée et maintenue, on découvrirait toujours deux facteurs puissants : l'autorité et le respect. Dans ces deux facteurs se trouvent les forces dynamiques de la vie, ils constituent également la force dynamique de l'éducation. C'est également une conviction profonde chez Dupanloup.

Dupanloup Ce qui est caractéristique chez Dupanloup, c'est qu'il et **Willmann**. parle « d'autorité et de respect » ; ce qui n'est pas moins significatif chez Willmann, c'est que celui-ci parle constamment « d'autorité et de tradition » comme étant les deux colonnes qui soutiennent la société et l'éducation.

Là se trouve la grande distinction et en même temps la grande concordance entre les doctrines de ces deux maîtres de la pédagogie catholique.

Dupanloup envisage l'éducation, non du point de vue sociologique,

mais du point de vue psychologique. Pour lui la condition pédagogique fondamentale réside dans la relation des parents avec l'enfant, de l'éducateur avec le pupille, du supérieur avec l'étudiant. Partant il considère la forme personnelle du commandement et il parle « d'autorité et de respect ». Willmann, au contraire, considère l'éducation et surtout l'instruction du point de vue « social » ; il regarde l'éducation non seulement comme un processus entre deux personnes : le maître et le pupille, mais entre deux générations. De là son énonciation du commandement : « Autorité et *tradition* ». Cette distinction toutefois, quelque profonde que puisse être son influence sur la conception et la construction de la pédagogie chez ces deux savants, n'en renvoie pas moins à un fondement commun. Dupanloup et Willmann interprètent, chacun à sa façon, le même quatrième commandement du décalogue, qui est à la fois le commandement de l'autorité, du respect et de la tradition. La piété est la source première de l'esprit de respect et de tradition.

Si Willmann, à côté de sa « Didactique », avait écrit sa « pédagogie du caractère », il aurait parlé de « respect » plus que de tradition. En matière d'instruction, la continuation de la culture, l'hérédité, la tradition sont des faits tellement décisifs, qu'il lui était permis de mettre la formule sociologique à l'avant-plan. Par là apparaît également une autre distinction. Willmann n'a pas seulement approfondi le côté sociologique de l'éducation et de l'instruction mais également leur côté historique. Chez Dupanloup, au contraire, on trouve le point de vue social et historique pour ainsi dire comme un fruit de son instinct catholique, comme une « conviction ». Chez Willmann, ce point de vue social et historique est non seulement une « conviction », mais une conception, un principe, une source de lumière pour l'étude complète du processus éducatif et formateur, la base d'une pédagogie scientifique.

Autorité et respect : Cette prescription fondamentale de l'éducation est formulée comme suit chez Dupanloup :
le grand principe
éducatif.

« L'éducation, en effet, est essentiellement une œuvre d'autorité et de respect : si l'une de ces deux grandes conditions vient à manquer, l'œuvre périclité. Si l'autorité manque dans l'instituteur, eût-il toutes les vertus, il sera condamné à l'impuissance : si le respect manque dans l'enfant, eût-il le plus excellent instituteur, tous les soins les plus intelligents de l'affection la plus dévouée seront inutiles. » (*Ed. II, p. 524.*)

Ce que Dupanloup entend par autorité et respect ?

« L'autorité est essentiellement le droit de l'auteur sur son ouvrage. Le droit de commander et d'être obéi, le droit d'agir en maître et d'être respecté, est essentiellement le droit du créateur, le droit de la supériorité créatrice et de la vie donnée. » (*Id.*, p. 16.)

Il déduit de là que Dieu, étant le créateur, est l'autorité première et essentielle, absolue et immuable, fondement de toute autorité ici-bas. Les parents, les maîtres, les supérieurs n'ont d'autorité que par lui.

« Le respect, c'est simplement le souvenir réfléchi et le religieux sentiment de ce qu'il y a de divin en soi et dans les autres. » (*Ed. II*, p. 487.)

La grandeur et l'importance de ce commandement rayonnent sur toute la vie. Il importe de remarquer que chez Dupanloup autorité et respect sont corrélatifs : Dupanloup veut que dans la vie et dans l'éducation l'autorité inspire le respect et que réciproquement le respect soutient l'autorité.

« On n'est ou on ne devient quelque chose en ce monde que par la grandeur de l'autorité qu'on exerce, ou par les bienfaits de l'autorité à laquelle on se soumet. (*Id.*, p. 526.)

La loi du respect est absolument inviolable ; elle s'élève au-dessus de toutes les autres. (*Id.*, p. 524.)

Un enfant dont on fait l'éducation est essentiellement un être respectueux, ou il n'est rien et tombe au-dessous de tout. (*Id.*, p. 524.)

Les fautes contre le respect sont les fautes les plus malheureuses qui se puissent rencontrer. (*Id.*, p. 529.)

L'orgueil est le grand principe du défaut de respect pour les autres, la sensualité est le principe du défaut de respect pour soi-même. (*Id.*, p. 542.)

Presque jamais l'autorité réelle ne périt déshonorée qu'aux mains de ceux qui ne savent pas la soutenir par leur autorité personnelle, c'est-à-dire que nul ici-bas ne perd décidément le respect qui lui est dû, qu'après avoir cessé de se respecter assez lui-même. (*Id.*, p. 542.)

L'autorité est cette grande et sainte chose, devant laquelle l'esprit s'incline sans que le cœur s'abaisse. (*Ed. I*, p. 22.)

Ce qu'il faut : une autorité douce et forte, c'est-à-dire paternelle et le respect inviolable c'est-à-dire religieux et filial.

Il faut que l'éducation soit mâle, sérieuse et sincère, sans dureté, mais aussi sans faiblesse. (*Id.*, p. 53.)

Le catholicisme est la plus grande, la plus sainte école de respect, qu'aie jamais vue le monde. » (Guizot.) (*Ed. I*, p. 112.)

Quatrième loi : Le respect est l'unité de tension entre la discipline et la liberté.

Des citations isolées peuvent faire passer Dupanloup à la fois comme un partisan de la vieille école et de l'école moderne de la discipline.

Discipline. En effet, à chaque page de son œuvre il déclare qu'il n'y a pas d'éducation sans discipline.

« La discipline est la loi de la vie. (Ed. II, p. 270.)

La discipline est la protectrice de la piété et de la foi des enfants ; la gardienne des mœurs ; la garantie des fortes études ; l'inspiratrice du bon esprit ; la conservatrice de la docilité, du respect et de l'affection même ; la maîtresse, la dispensatrice et la trésorière du temps ; le nerf de tout règlement ; et, quand il le faut, la vengeresse des infractions. (Ed. I, p. 127.)

Il y a dans le fond de l'homme et du plus petit enfant une volonté tyrannique, qui se montre et éclate, dès l'âge le plus tendre : la lutte dès le premier moment est entre cette volonté et la vôtre. (Ed. II, p. 362.)

Qui que vous soyez, prêtre ou laïque, instituteur ou père de famille, quand il est question de l'éducation religieuse et morale des enfants, vous ne savez rien si vous ne savez que commander, que contraindre, que faire exécuter la lettre de la loi morale et évangélique. *Vous n'avez pas même compris les premiers éléments de l'éducation des âmes ; vous n'avez pas même la première idée de cette grande œuvre.* Quand il est question de Dieu et de la Religion, de l'homme et de la conscience, frapper, reprendre, corriger n'est rien : *il faut faire aimer.* » (Ed. I, p. 213.)

Liberté. Mais en même temps Dupanloup a entrevu tout comme les pédagogues les plus modernes, qu'il n'y a pas d'éducation sans liberté. Il condamne toute contrainte dans l'éducation.

« La discipline la plus formidable peut cacher les vices les plus affreux.

Respectée comme il convient, gouvernée sans violence, dirigée avec sagesse, la liberté, l'action personnelle de l'enfant devient... l'admirable ressort, l'âme, la vie de son éducation toute entière.

Portez, inclinez, exhortez au bien, mais n'y forcez pas. Dans l'éducation, comme ailleurs, la contrainte violente nuit au développement de la nature, c'est-à-dire, à l'œuvre même qu'il s'agit de faire.

Pour moi, je le déclare... je respecterai la liberté humaine dans le moindre enfant, plus religieusement encore que dans un homme mûr, parce qu'au moins celui-ci sauraient contre moi la défendre : l'enfant ne le peut pas.

Dans l'éducation, il ne suffit pas qu'on obéisse, il faut qu'on aime à obéir.

Avec les enfants, l'indulgence est toujours plus près de la justice que la sévérité !

L'étude, la vertu, l'éducation dépendent uniquement de la volonté qui ne souffre pas de contrainte. Il faut leur faire vouloir, leur faire choisir, leur faire aimer librement le bien, le vrai, le juste, l'honnête, le grand ; je dis *librement*, car on n'aime, dit Fénelon, *qu'autant qu'il plaît d'aimer.*

Je ne sais rien de plus ferme que ce qui est doux, ni rien de plus faible que ce qui est violent.

Si l'éducation est essentiellement l'œuvre de l'autorité et du respect, c'est essentiellement aussi l'œuvre de la liberté humaine ; mais c'est surtout l'éducation religieuse et morale, qui n'est pas, qui ne peut jamais être l'œuvre de la contrainte et de la violence. (Ed. I, pp. 170-205.)

Tout contraindre, tout plier sous le même niveau, traiter toutes les âmes, tous les esprits, tous les caractères de ce jeune peuple, tous les cœurs, de la même façon ; ne jamais condescendre, ne jamais s'adapter : ce n'est pas l'autorité ; c'est la violence, ... c'est le propre de la discipline matérielle... C'est l'anéantissement de l'éducation. (Ed. II, p. 374.)

La violence grossière, la contrainte matérielle est facile ; mais elle ne sauve rien et perd tout... (Id., p. 427.)

L'éducation est une œuvre tout intérieure, toute spirituelle. Voilà pourquoi il y faut nécessairement la discipline morale, c'est-à-dire la fermeté dans la bonté. Dans une

maison d'éducation, la discipline militaire, matérielle et inflexible est impossible. (*Id.*, p. 375.)

Frapper un enfant... est une indignité. (*Id.*, p. 388.)

Les punitions sont quelque chose de violent et de peu assorti au grand but de l'éducation, qui est de faire avancer dans la science et dans la vertu. (*Id.*, p. 385.)

Toutes les fois qu'on traite avec son semblable... il faut avant tout lui inspirer confiance. (*Id.*, p. 378.)

On ne comprendra jamais assez l'importance d'avoir, dans une maison d'éducation chrétienne, certains exercices de piété que les enfants puissent à leur gré faire ou ne pas faire. (*Id.*, p. 84.)

Soyez assez fort pour être doux, soyez assez ferme pour être indulgent au besoin... » (*H. E. T.* III, p. 568.)

Lorsqu'on étudie et saisit l'esprit de l'œuvre de Dupanloup, on constate que, chez lui, « la discipline et la liberté » sont deux éléments vitaux de toute bonne éducation. Au fond, toute vraie discipline intérieure libère, et toute vraie liberté est discipline de soi-même : l'une et l'autre se concilient par une idée plus haute : le « respect chrétien » pour la dignité humaine. Dans ce sens on peut formuler la quatrième loi comme suit : « *Il n'y a pas de discipline éducative sans respect pour la liberté, et il n'y a pas de liberté éducative sans respect pour l'autorité.* »

Cinquième loi : De même que la discipline et la liberté, ainsi l'éducation et l'auto-éducation, la passivité et l'activité se concilient, chez Dupanloup, dans le respect chrétien pour la dignité humaine.

Ici également il faut se garder de faire passer Dupanloup pour un pédagogue unilatéral de l'activité personnelle de l'enfant, et qui, partant sous-évaluerait le travail et l'influence de l'éducateur.

En fait, pour lui, l'éducation est autant le fruit de l'activité de l'éducateur qu'activité de l'élève. Considérée du point de vue de l'élève l'œuvre de l'éducation consiste tout autant à se laisser façonner par d'autres qu'à se façonner soi-même, elle est passivité autant qu'activité. Une éducation à laquelle manque le travail de l'instituteur est tout aussi boiteuse que celle où le concours de l'élève fait défaut.

Ce point méritait d'être mis en évidence parce que sans cesse on cite des aphorismes de Dupanloup : « Ce que l'instituteur fait par lui-même est peu de chose, ce qu'il fait faire est tout ». Cet aphorisme doit être entendu dans le sens que lui donne Dupanloup : il ne faut pas perdre de vue la part du lion que, dans son œuvre, il attribue à l'instituteur-éducateur. Au fond, chez Dupanloup, la « loi du travail » s'applique à l'instituteur et à l'enfant. Il a pu mettre à l'avant-plan le rôle du pupille, parce que, pour lui, la tâche de l'éducateur et de l'éducation

est de nature intérieure, morale et personnelle, qui ne peut s'accomplir que par le travail de l'éducateur et les efforts du pupille. Le respect pour l'idéal humain supérieur doit inspirer cette double activité.

Sur la loi du travail nous citons :

« C'est par le travail qu'on est un homme ou un autre.... c'est par lui qu'on est un homme ou pas un homme. (*H. E. I. III, p. 211.*)

Par le travail, le caractère se fortifie en même temps que l'esprit de l'élève... L'application est la vraie force de l'âme. (*Id., p. 208.*)

Quand je cherche dans mon âme quelle parole je pourrais dire à ces âmes que Dieu m'a confiées, je n'en trouve de plus utile, que celle-ci : travaillez, travaillez. (*Id., p. 521.*)

Travaillez, travaillez encore ; le grand style est au prix du grand travail. (*Id., p. 120.*)

La loi de la liberté, c'est la loi du travail. La liberté, l'activité, le travail sont choses étroitement liées entre elles.

L'homme est né pour le travail, c'est-à-dire pour l'action, pour la vie, car on ne vit, on n'est quelque chose que par ce qu'on fait. Quiconque ne fait rien, n'est rien et ne sera jamais rien.

L'application seule fait les grands hommes, les grands saints, les héros, les hommes de génie.

Le travail n'est pas seulement la loi naturelle, morale, religieuse de l'homme : c'est aussi la loi sociale de l'humanité. (*Ed. I, pp. 222-240.*)

Il faut sans doute être docile pour s'instruire et bien obéir ; mais il faut être encore plus docile pour enseigner les autres et bien commander... La sagesse de l'homme ne se trouve que dans la docilité : il faut qu'il apprenne sans cesse pour enseigner. (*Ed. II, p. 476.*)

Une fois le fondement posé, l'homme doit être son propre maître, son vrai et grand instituteur à lui-même. (*H. E. I. III, p. 513.*)

Il n'est pas question pour un professeur d'apprendre beaucoup de choses aux enfants, mais de les rendre capables d'apprendre. » (*Id. I, p. 463.*)

Sixième loi : L'organicisme pédagogique ou l'harmonie entre l'unité et la diversité.

Dupanloup a écrit son œuvre avant la période de progrès de la biologie moderne ; il ne pouvait donc exprimer ses idées dans les termes biologiques en usage de nos jours et qui, employés à bon escient expliquent bien des concepts. Dans le fond de ses idées il se trouve toujours une intuition qu'il n'a jamais exprimée dans sa totalité mais dans ses parties. S'il écrivait aujourd'hui, il rendrait cette intuition par le terme consacré : « organicisme pédagogique ».

Que faut-il entendre par là ? On sait que tout organisme se compose d'une multitude d'organes et de systèmes qui s'harmonisent pour former une unité ; de même toute bonne éducation suppose une multitude d'éléments qui, devant être développés chacun selon ses caractères propres, n'en doivent pas moins s'harmoniser entre eux.

Le système de Dupanloup est imprégné de l'idée que l'éducation, dans son essence, est une « synthèse » d'éléments essentiellement divers, une « harmonisation d'antinomies ».

L'importance de cette loi deviendra plus manifeste si nous envisageons ses diverses applications.

1^o *La conception de la vie et la doctrine de l'éducation* sont en connexion organique.

Il suffit d'examiner la structure du système pour remarquer comment tout est dissocié et en même temps fusionné. Il est frappant que Dupanloup pense en termes antithétiques qu'il réunit en une synthèse. Tout son système est construit organiquement, c'est un organisme : le souci constant de Dupanloup est d'unir les antinomies, et de conserver l'unité de travail au-dessus de la division du travail.

« Rien n'est plus difficile à garder que la juste mesure entre des qualités contraires », écrit Dupanloup lorsqu'il parle de la fermeté et de la douceur chez l'éducateur. « Il ne faut pas que la bonté diminue l'autorité, ni que la sévérité nuise à l'amour ; mais, ajoute-t-il, rien n'est plus rare qu'une telle perfection. Il faut y tendre néanmoins, car rien n'est plus nécessaire : autrement on perd tout. » (*Ed. II*, p. 377.)

Ce que Dupanloup remarque et exprime ici à juste titre, il l'a vu et pensé en bien d'autres endroits de sa pédagogie, mais nulle part il ne l'a exprimé avec tant de justesse.

2^o Dans sa *doctrine psychologique*, Dupanloup observe constamment la diversité des facultés et l'unité substantielle de l'homme. De même qu'il est un organisme corporel, il est également un organisme psychique.

D'autre part, par la raison qu'il doit partout porter et révéler ses caractères essentiels, le sceau de l'organicisme humain se trouve imprimé sur tous les domaines de la culture.

L'homme est un microcosme, un univers en petit, une unité dans la diversité. De même chaque domaine déterminé de la vie, tel par ex. l'éducation, est une image de l'organicisme humain.

3^o Dupanloup distingue *diverses éducations* : la première éducation, les éducations primaire, moyenne, supérieure, professionnelle, sociale. Il met à l'avant-plan les antinomies réciproques et la nécessité de la caractéristique propre aux diverses directions. Mais en même temps il est un vaillant champion de l'éducation générale, « essentielle » qui doit former « l'homme achevé » et qui est la base et l'âme de toutes les autres éducations spéciales.

4^o Dans ses développements sur les *divers moyens d'éducation*, Dupanloup fait ressortir le caractère propre, l'influence spéciale de chacun d'eux, mais en même temps leur profonde et intime connexion, leur unité organique (1).

(1) Cf. *De l'Education*, vol. I, Livre III.

« Les quatre sortes d'éducation : hygiène, instruction, discipline, religion sont inséparables l'une de l'autre, et l'œuvre totale de l'éducation ne se fait que si ces quatre moyens sont employés simultanément. (Ed. I, p. 106.)

Chacun d'eux a une influence spéciale et de plus une influence générale sur l'éducation tout entière : ils peuvent et doivent se pénétrer, se fortifier l'un l'autre, se prêter un secours mutuel, en concourant tous simultanément au même but qui est la formation de l'homme. (Ed. I, p. 165.)

Que ne doit, par exemple, l'instruction à la discipline ?... Quant à la religion, que ne lui doivent pas, à leur tour, l'instruction et la discipline ?... La discipline est ennoblie par l'instruction... et par la religion elle devient une vraie puissance morale dans l'éducation. D'autre part, sans l'instruction et sans la discipline, la religion ne formerait pas des hommes dignes d'elle. » (Ed. I, Liv. III et IV.)

5° A cette *solidarité* des diverses *éducations* et des divers *moyens d'éducation* s'associe intimement le principe de Dupanloup concernant l'éducation « intégrale ». L'auteur a écrit là-dessus des pages superbes qui resteront toujours classiques.

« L'éducation humaine doit être comme l'homme lui-même qu'elle cherche à former : simple, une, constante, entière. L'homme, en effet, n'a rien reçu de Dieu que l'éducation puisse négliger... L'intégrité de son éducation est la loi providentielle de sa vie et de son avenir. (Ed. I, p. 97.)

Ceux qui ont perdu la vue acquièrent, dit-on, peu à peu, une ouïe plus fine et plus délicate. Il n'en est pas de même des facultés intellectuelles et morales. L'intelligence ne s'est jamais fortifiée par la faiblesse du caractère, ni ennoblie par la sécheresse du cœur... Ce n'est jamais au profit, mais au détriment des autres facultés, qu'on sacrifie ou même que l'on néglige une d'entre elles. » (Ed. I, p. 166.)

6° La *diversité* et l'*unité* des *qualités* de l'*instituteur-éducateur*. Ici nous devons attirer l'attention sur la profonde philosophie contenue dans l'analyse que Dupanloup fait de la personnalité de l'instituteur. Citons une de ces pensées :

« Que seraient la vertu, la fermeté, le dévouement, l'amour, sans l'intelligence. A vrai dire, toutes ces hautes qualités sont également indispensables ; et l'une ne peut manquer aux autres dans un instituteur, sans que toutes en même temps souffrent et fléchissent. Seulement, la *nécessité* de *chacune d'elles* est si grande, si frappante qu'on ne peut *traiter de l'une, sans paraître lui donner préférence et l'élever au-dessus de tout*. Mais pour demeurer dans le vrai, on doit reconnaître qu'elles sont *toutes pareillement nécessaires*. Il ne le faut pas oublier : la force, l'intelligence et l'amour constituent, dans une sainteté infinie, la Divinité, et le reflet de ces divines choses doit se trouver dans le père et dans l'instituteur. » (Ed. II, p. 446.)

7° Le principe de l'*unité* dans *tout le corps enseignant et éducateur*.

Dupanloup parle du « magisterium » d'un internat, et également de l'unité de tout le corps enseignant comme d'une condition capitale d'une bonne éducation.

« Si la grandeur et la durée de l'œuvre de l'éducation exigent que l'enfant soit nécessairement remis en *plusieurs mains*, il est bon néanmoins que tous ceux aux soins desquels il est confié ne scindent pas la grande œuvre, et soient tous tenus, chacun selon son

pouvoir, à la faire tout entière, à cultiver le cœur en même temps que l'esprit, à donner la science et à former la vie, à exercer véritablement le « *magisterium* », à être tous de vrais *maîtres*. » (Ed. III, p. 182.)

8° Attirons encore une fois l'attention sur la signification organique du principe où Dupanloup proclame la nécessité de la *coopération* entre la *maison* et l'*école*, et sur la signification organique de « l'autorité et du respect » qui font que deux générations différentes s'adaptent l'une à l'autre.

9° L'éducation étant *imprégnée* de l'*esprit chrétien*, il en résulte une connexion organique plus intime entre les diverses méthodes de travail et de discipline.

« Suivez bien mon conseil : évitez les punitions. Car il le faut bien entendre : quand on a des cantiques, le tribunal de la pénitence, des exhortations pieuses, la parole divine, la communion fréquente, la messe chaque jour, etc., si une maison ne va pas pour ainsi dire toute seule, c'est qu'on n'y entend rien ; si on est obligé de sévir, de frapper, c'est qu'on est incapable d'élever les enfants de Dieu. Quand on a les fêtes du Saint-Sacrement, un mois de Marie et des retraites chaque année, quand on a la sainte Eucharistie, la confession, le chant des louanges de Dieu dans une maison d'éducation, s'il faut punir en même temps tout est perdu... Non, non, c'est autrement qu'il faut gagner les âmes. » (Ed. III, p. 632.)

Last not least, ce que Dupanloup appelle le « *système des fonctions simultanées* ». Ici il s'est rapproché le plus près de l'organicisme.

« De même que, dans l'unité de l'être humain, et dans le mouvement de la vie, tout l'homme se développe et grandit à la fois, de même dans le mouvement et l'unité de l'éducation, *œuvre vivante* s'il en fut jamais, tout marche, tout s'élève, tout se soutient en même temps... Il s'ensuit, les grandes fonctions de l'éducation étant essentiellement connexes et solidaires, que chacune d'elles, prise à part, sera incomparablement mieux faite par un homme qui dans une mesure convenable, et de justes limites, est appliqué à toutes, que par un homme qui ne serait appliqué qu'à une seule... Les fonctions disciplinaires aideront aux fonctions professorales, les fonctions professorales aideront aux fonctions disciplinaires ; et les fonctions pastorales surtout aideront à toutes les autres, comme elles seront à leur tour aidées par elles. (Ed. III, p. 321.)

Parquer les hommes de la *discipline* dans la discipline même, et ne leur accorder aucune action au delà, ne leur ouvrir aucun autre horizon, c'est sacrifier la *discipline* et les hommes qui la font. » (Ed. III, p. 325.)

Conclusion. Il resterait à parler de la « personnalité » et du système, de l'éducateur et de l'élève, de la culture et de la nature, de l'éducation nationale et internationale, de la psychologie des types d'éducateurs, des qualités du supérieur, de l'instituteur et des parents : sur tous ces points, Dupanloup a écrit des pages admirables. Nous laissons à nos lecteurs le soin de consulter là-dessus les œuvres de Dupanloup : ils seront largement récompensés de leurs peines.

Nous pouvons conclure. Dans toute œuvre vraiment classique,

Dupanloup trouve cinq qualités : l'unité, l'immutabilité, la souveraineté, l'universalité, et la perpétuité. (*H. E. I. III, p. 67.*)

On retrouve ces cinq qualités dans sa pédagogie. L'unité de sa construction est remarquable. Il en est de même de l'immutabilité, de la souveraineté, de l'universalité et de la perpétuité.

Pour cette raison, son œuvre continuera à compter parmi les classiques de la pédagogie. Et pour terminer, un dernier conseil : prenez Dupanloup, lisez, étudiez et méditez-le !



John Henry NEWMAN

D'après un dessin
de G. Richmond en 1844.

CARD. J. H. NEWMAN (1801-1890).

Le champion anglais de la pédagogie catholique.

Le Newman-mouvement Depuis près d'un siècle, la personnalité contemporaine. géniale et l'œuvre de Newman se trouvent au centre de la vie spirituelle anglaise, non-seulement comme phénomène historico-religieux, mais comme un « problème vivant » toujours posé et jamais résolu. Ainsi Newman est toujours à l'ordre du jour en Angleterre, et la littérature consacrée à Newman devient d'année en année plus considérable (1).

Ici et ailleurs Newman était très connu dans les sphères supérieures. Mais à l'heure actuelle se produit un véritable mouvement Newmannien. Il en est surtout ainsi en Allemagne où se publient simultanément deux éditions différentes des œuvres complètes de Newman. Tout le revirement qui se manifeste dans la philosophie allemande, se trouve de plus en plus sous le signe de la pensée de Newman : et à présent les Allemands paraissent en être venus enfin à une véritable compréhension de Newman. Il y a à ce fait différentes causes, mais le mouvement phénoménologique, surtout sous la forme que lui a donnée Max Scheler, a poussé l'intellect allemand vers Newman. Ce qui est significatif à cet égard, c'est qu'une étude a paru sur Max Scheler-Newman, surtout

(1) Récemment furent publiées en Angleterre deux études remarquables : B. NEWMAN ; CARDINAL NEWMAN A. *Biographical and Literary Study*. London, G. Bell, 1925. La traduction d'un ouvrage protestant danois : Y. BRILIOTH : *The Anglican Revival*. Etudes dans *The Oxford Movement*. London, Longmans, 1925 ; une étude générale sur les grands convertis : ARNOLD LUNN : ROMAN CONVERTS : *Newman, Manning, Tyrrell, Knox, Chesterton*. London, Chapman and Hall, 1925 (protestant). En Angleterre, les travaux les plus remarquables sont toujours : 1^{er} W. WARD : *J. H. Cardinal Newman*, 2 vol., Langmans, 1913 ; 2^o du même auteur une étude dans son ouvrage : *Ten Personal Studies* (Id., 1913) ; 3^o son « Introduction » à « *Idea of University* » Edition Everyman's Library (Dent). Les études de Barry, Sarolea, Blennerhasset ne sont pas objectives. Excellent est l'ouvrage de : ANNE MOSLEY : *Letters and Correspondance of Newman during his Life in the English Church*. (Id., 1890).

qu'elle fut écrite par E. Przywara S. J. le meilleur connaisseur allemand de Newman (1).

La signification de Newman. Une vue générale sur son œuvre sera la meilleure introduction à l'étude spéciale de sa pédagogie, qui se rattache en tout à ses idées et principes sur d'autres domaines de l'esprit, ainsi qu'à sa philosophie de la vie.

1^o Génie religieux. Newman est avant tout un des plus grands génies religieux du XIX^e siècle. Il se place au même rang que St-Augustin, St-Thomas, St-François et Bossuet. Son œuvre n'appartient pas seulement à la culture anglaise mais à toute la culture chrétienne.

Son esprit mondial, tout le drame de sa vie se meuvent autour de deux pôles : « Dieu et l'âme ».

« Dans mon esprit se grava l'idée qu'il existe deux et seulement deux êtres absolus et évidents ; moi-même et mon Créateur. » (*Apologia*, p. 4.)

Après une très grave maladie contractée dans l'île de Sicile, il a exprimé cette « compréhension » de tout son être dans l'ouvrage très connu : « *Lead Kindly Light* », une poésie qui appartient actuellement à la littérature mondiale, et qui est placée, à juste titre, à l'avant-plan de toute étude sur Newman.

« Lead, kindly light, amid the encircling gloom,
Lead Thow me on !
The night is dark, and I am far from home —
Lead Thow me on !
Keep thow my feet ; I do not ask to see
The distant scene, — one step enough for me.

(1) E. PRZYWARA : *Religions, Begründung*. MAX SCHELER-NEWMAN. Herder, Freiburg 1923 (ouvrage excellent). Le véritable Newman est le mieux interprété dans PRZYWARA-KARRER : J. H. NEWMAN : *Christentum*. Un résumé des idées de Newman sur le Christianisme en 8 livraisons. (Herder, 1922.) Ce qui est surtout à lire dans cette collection, c'est « L'Introduction sur Newman » (Liv. IV) par E. PRZYWARA. Du même auteur sont remarquables ses articles : « *Zur Geschichte den Modernistischen Newman* ». *Stimmen der Zeit*. 102 B. März 1922 — et « *Der Newmansche seelentypus in der Kontinuität katholischer Ascese und Mystik (Jahrbuch des Verbandes kath. Akademiker (1923) ; Zum Newmansche Denktypus*, (id. 1922). Une édition sous sa direction paraît dans « Theatiner-Verlag » München.

Les études sur Newman du D^r LAROS, catholique, ne sont ni assez profondes ni assez impartiales. Sous sa direction paraît une édition des œuvres de Newman chez Grunewald à Mayence.

En langue française, l'édition de Brémond est par trop tendancielle. Le meilleur ouvrage est celui de P. Thureau-Dangin : *La renaissance catholique en Angleterre*. 1^{er} vol. : *Newman et le mouvement d'Oxford*.

En Néerlandais : DE GROOT. *Denkers van Onzen Tijd*, parmi lesquels : Newman (Amsterdam, 1910) HEYRMAN : *Uit de Ziel van Newman* (Louvain, Vl. Boekenhalle, 1924) ouvrage excellent comme introduction aux idées de Newman.

« I was ever thus, nor prayed What thou
Shouldst lead me on
I loved to choose and see my path ; but now
Lead Thow me on !
I loved the garish day, and spite of fears,
Pride ruled mu will ; remember not past years.

« So long Thy power has blest me, sure it still
Will lead me on
O'er moor and fen, o'ver crag and torrent Till
The nighy is gone ;
And with the morn those angel faces smile
Which I have loved long since, and lost awhile (1). »

2° Un Anglais Il était « English to the core » anglais jusqu'à la moelle des os. Son tempérament, son caractère, sa manière de penser, ses faits et gestes, tout dans sa vie trahit le type supérieur de la vie anglaise de l'esprit. Newman nous a livré la définition classique du gentleman ; lui-même personnifiait l'idée platonicienne du gentleman anglais. Nous en reparlerons plus loin.

3° L'âme du mouvement d'Oxford. Newman était l'âme du mouvement d'Oxford, le plus grand événement de la vie religieuse anglaise au XIX^e siècle. L'individualisme économique, social et politique dominait sur une grande échelle la société anglaise ; mais c'était surtout dans le domaine religieux que l'individualisme semait le désarroi dans les âmes et minait la com-

(1) Dirige-moi, lumière bienfaisante, à travers les ténèbres qui m'entourent,
Dirige-moi !

La nuit est sombre, et je suis loin du foyer —
Dirige-moi !

Conduis mes pas ; je ne demande pas à voir
Au loin — un pas me suffit.

Je n'étais pas toujours ainsi et ne priais pas
Pour que tu me diriges ;

J'aimais à choisir et à distinguer ma route ; mais à présent
Dirige-moi !

J'aimais la vaine gloire et malgré la crainte
L'orgueil dominait ma volonté : ne te souviens pas de ce passé.

Ta puissance m'a longtemps béni, certes tu
Me dirigeras encore.

A travers les marais et les abîmes, les rochers et les torrents jusqu'à ce que
La nuit soit passée ;

Et qu'au matin me sourie la face des anges
Que j'aimais jadis, et dont je me détournai un instant.

munauté ecclésiastique. On le désignait sous le nom de « libéralisme ». C'était l'esprit du « libre examen » appliqué dans toutes ses conséquences au domaine de la vie religieuse.

« Le libéralisme, écrit Newman, signifie une liberté de pensée mal entendue sur un terrain où, en raison même de la nature profonde de l'esprit humain, la pensée ne peut aboutir à une solution satisfaisante et où, par conséquent, cette liberté est tout-à-fait déplacée. » (*Apologia*.)

La lutte contre le libéralisme religieux était l'âme du mouvement créé, aux environs de 1833-1850 par des hommes comme Froude, Kebb, Pusey, afin de faire revivre, en Angleterre, le véritable esprit chrétien et le véritable concept d'Eglise. Newman était l'âme de ce mouvement. S'il n'a pas atteint le résultat poursuivi, il a élevé la figure de Newman au-dessus de la lutte religieuse en Angleterre. « L'arc se rompit, mais, sifflante, la flèche était lancée : Newman » (1).

Cette tâche du mouvement d'Oxford devint celle de Newman : il l'a accomplie dans sa personne jusque dans ses dernières conséquences. Là se trouvait sa vocation, et s'il y a une pensée qui peut servir d'épigraphe à toute sa vie et à toute son œuvre, c'est bien la suivante :

« La droite raison, c'est-à-dire, la raison employée avec justice, conduit l'esprit à la foi catholique, l'y fixe, et lui apprend à agir, dans toutes ses méditations religieuses, selon la direction de la foi catholique. » (*Idea of Univ.*, p. 181.)

4° Un écrivain classique. Newman était un artiste consommé et le resta jusqu'à la fin de sa vie. Non seulement il était fortement doué comme musicien, mais son style impeccable lui a assuré une place d'honneur dans la littérature anglaise du XIX^e siècle, à côté de Ruskin et de Carlyle.

5° Un penseur subtil. Newman est un penseur subtil et au plus haut degré personnel. Il n'appartient à aucune école ; il forme plutôt lui-même une école, comme d'ailleurs tous les penseurs géniaux. Au fond il était Aristotélicien, dans le sens que lui-même a donné à l'esprit d'Aristote.

« Aussi longtemps que le monde existera, la doctrine d'Aristote sur les principes fondamentaux de la pensée philosophique restera en honneur, car il est l'oracle de la nature et de la vérité. Aussi longtemps que nous restons hommes, nous ne pouvons nous empêcher d'être, dans une notable mesure, des Aristotéliciens, car ce maître éminent ne fait rien d'autre qu'analyser les pensées, les sentiments, les vues et les opinions du genre humain. Il nous a appris, avant que nous fussions nés, la signification de nos propres

(1) Chesterton.

paroles et concepts. *En beaucoup de choses, penser juste, c'est penser comme Aristote ; que nous le voulions ou non, consciemment ou inconsciemment, nous sommes ses disciples.* » (*Idea of Un.*, p. 109.)

Il y a quelques années, on a bien essayé de faire passer Newman pour le « père du modernisme ». Tous ceux qui ont étudié et qui connaissent Newman considèrent cette opinion comme une mutilation et un travestissement de ses idées. A cet égard, la déclaration d'un protestant de la trempe de Hutton est catégorique.

« Dans les dernières années on a prétendu à différentes reprises que Newton était le père du modernisme, qu'au contraire il aurait exécré : Une étude *partielle* de ses œuvres pourrait en donner plus ou moins l'impression, mais une étude *complète* démontre toute l'absurdité de cette assertion (1). »

6°. Philosophe religieux novateur. Dans son « *Essay sur le développement de la Doctrine chrétienne* » Newman a assuré le droit de cité à l'idée d'évolution dans le domaine intellectuel-scientifique le plus élevé, notamment dans le domaine de la religion, et cela des années avant que Darwin appliqua l'idée d'évolution sur le terrain des sciences naturelles. Newman est le père du point de vue « génétique » dans l'étude de la théologie et un précurseur de l'actuelle histoire comparée des religions.

7° Un psychologue moderne. Newman a également devancé la psychologie moderne. Son penser « génétique » dans le domaine de la théologie n'était en somme qu'une application de son penser génétique sur l'homme et sa vie psychique.

Ici également il creusa en profondeur, et jusqu'aux racines de l'activité psychique. Pour lui la vie psychique est liée organiquement à l'homme, le penser à la personne, le sentir aux instincts, le vouloir au cœur, le conscient à l'inconscient, le logique au spontané, le connaître à la vie, l'agir aux mobiles, les pensées aux habitudes, l'homme d'aujourd'hui à l'homme de hier, l'homme culturel à l'homme-nature. Et ainsi on trouve déjà peinte, chez lui, dans ses traits principaux, la direction biologique, dynamique, et génétique de la psychologie.

« En fin de compte, l'homme n'est pas un animal raisonnant ; il est un animal voyant, sentant, observant, agissant. » (*Disc. and Arg.*, p. 294.)

(1) W. H. HUTTON : *The Oxford Movement* dans *Cambridge History of English Literature*. Vol. XII, p. 270. — W. WARD déclare de même : « Newman n'a jamais été moderniste, mais il sentait vivement la nouvelle conception des choses provoquée par la pensée et les recherches modernes. » *Introduction. Idea of Univ.* Dent. p. VII.

8° Eloquent orateur sacré. Newman figure au premier rang comme orateur sacré. Ses sermons constituent la part du lion de son œuvre. A peine âgé de 25 ans, il fascinait tout Oxford par ses prêches du dimanche. Ce ne fut pas seulement par le mouvement d'Oxford, mais également par ses prêches que Newman produisit une aussi profonde impression dans le monde universitaire. « *Credo in Newmanum* ». Je crois en Newman ne valait pas seulement pour le Newman lutteur et écrivain, mais surtout pour le prédicateur merveilleux, aussi simple que profond, qui s'y entendait à expliquer, sous une forme nouvelle, les vieilles vérités chrétiennes, et à entraîner irrésistiblement l'homme vers « le monde invisible ».

« Qui pouvait résister au charme de cette apparition spirituelle se glissant dans la lumière crépusculaire de l'après-midi à travers les nefs de Ste-Mary pour monter en chaire et rompre ensuite le silence avec la voix la plus ravissante, avec des paroles et des idées semblables à une musique religieuse, subtile, douce, émouvante. (Mathew Arnold.)

Personne n'a jamais, et avec des moyens aussi simples, remué ses auditeurs, comme Newman. » (Hutton *v. c.*, p. 259.)

9° Poète et Nouvelliste. Nous avons déjà parlé d'une de ses poésies. Newman a publié en outre un volume de poésies, parmi lesquelles « *The Dream of Gerontius* » peut être considéré comme une production immortelle.

Il a également écrit deux romans : « *Loss and Gain* », une nouvelle empruntée à la vie des étudiants, où il expose en grande partie le processus de sa propre conversion. Son « *Callista* » est un roman du premier siècle de l'Eglise.

10° Apologiste, Polémiste, Historien. Toute l'œuvre de Newman est, en un certain sens, une apologie de la vérité catholique. Ce que nous pouvons apprendre chez lui sur la valeur, l'esprit et la méthode de défense de la foi, est incalculable.

Comme polémiste, Newman n'avait pas son égal : son « *Apologia* » et ses « *Discussions and Arguments* » resteront un modèle du genre et montrent comment on peut poursuivre, jusque dans leurs derniers retranchements, les idées et les arguments d'un contradicteur sans jamais le blesser dans sa personne.

Newman est également un historien de renom : il s'est surtout occupé de la littérature des pères de l'Eglise.

11° Converti. Newman est le plus grand converti des siècles derniers. Tout le protestantisme anglais fut secoué par son départ ; sa personnalité et son œuvre restent la plus formidable tête de pont construite par le catholicisme dans le monde anglais.

12° Le pédagogue. Nous considérons ici Newman surtout comme pédagogue.

1° Il est le plus grand *pédagogue de la religion que compte le peuple anglais.*

« Les vrais éducateurs d'un peuple, dit Foerster, ne sont pas tant ceux qui font ressortir son caractère propre, mais bien ceux qui, au moyen d'un élément culturel opposé préservent leur peuple de sa propre unilatéralité et l'élèvent ainsi au-dessus de lui-même. » (*Pol. Ethik*, p. 360.)

Newman a été un tel éducateur de son peuple sur le terrain religieux. De même qu'il a fondé et développé en lui le type anglais de vie par inoculation de l'élément catholique, ainsi il a travaillé, sa vie durant et de toute son ardeur, à corriger l'individualisme religieux, le libéralisme, le libre examen, en un mot la mentalité protestante, par les principes catholiques d'autorité, d'unité, de tradition, bref par l'universalisme catholique.

La personne et l'œuvre de Newman ont fait sentir à l'Angleterre que la plénitude et le déploiement de sa vie chrétienne sont impossibles sans la rectification de Oxford par Rome, sans la synthèse de Cantorbury et de Westminster, sans la symbiose du type anglais et du type catholique de vie, sans la réunion du Protestantisme au Catholicisme intégral.

2° Newman est en Angleterre le *porte-parole* de la *pédagogie catholique.*

3° Il est le *grand maître* moderne de la *pédagogie universitaire.*

4° Il est le pédagogue de la *culture philosophique de l'esprit.*

Dates principales dans sa vie.

1801, Naissance à Londres.
1816, Etudiant à Trinity College, Oxford.
1825, Prêtre dans l'Eglise Anglicane.
1833, Début du mouvement d'Oxford.
1845, Entrée dans l'Eglise Romaine. Son « <i>Essay on the Development of Christian Doctrine</i> ».
1846, Sacré prêtre à Rome.
1854, Invité à devenir Recteur de l'université catholique de Dublin.
1859, Edition de son « <i>Idea of a University</i> ».
1879, Promu Cardinal.
1890, Sa mort.

Œuvres principales. Tracts for the Times. — *Parochial and Plain Sermons*, 6 vol. ; — Sermons before the University of Oxford ; — An Essay on the *Development of Christian Doctrine* ; — *Loss and Gain* ; — Discourses to Mixed Congregations ; Difficultés of Anglicans ; — *The Present Position of Catholics in England* ; — *The Idea of a University* ; — Callista ; — Apologia pro Vita Sua ; — *Discussions and Arguments* ; — The Via Media ; — *The Dream of Gerontius* ; — Grammar of Assent ; — Meditations and Devotions ; — Verses on Various Occasions ; — *Historical Sketches*, 3 vol. ; — (Uitgaaf : Longmans Green & Co, London).

I. Le pédagogue catholique de la Religion.

« L'éducation, au sens large, a été du commencement à la fin la tâche principale de ma vie ! » (*Journal de Newman*, Janv. 1863.)

Un rayon de lumière sur la manière de penser de Newman. Si nous rangeons Newman parmi les plus grands pédagogues catholiques, ce n'est pas uniquement parce qu'il est l'auteur du plus beau traité de pédagogie universitaire et de contributions remarquables à la pédagogie scolaire pratique et historique. Dans toutes ses autres œuvres on découvre également maintes considérations pédagogiques.

Il nous a semblé — et notre étude le prouvera croyons-nous — que le fait d'examiner toute l'œuvre et la personne de Newman à la lumière de la pédagogie, n'est en aucune manière faire violence au caractère de cette œuvre, ni la considérer d'un point de vue *à prioristique* ; nous estimons, au contraire, que la conception de la pensée de Newman en est grandement facilitée.

Pourquoi s'arrêter à ce point de vue ? Il est universellement connu que les écrits de Newman ont souvent donné lieu à des malentendus. Il en a été ainsi chez les Protestants et chez les Catholiques. N'a-t-il pas été accusé de modernisme, surtout en France ?

Eh bien, il nous semble que l'orientation pédagogique de l'œuvre de Newman explique, en grande partie, la tournure philosophique et théologique de son esprit. Le pédagogue, en lui, avait constamment devant les yeux l'homme vivant, la réalité concrète, la teneur d'esprit personnelle du lecteur et de l'auditeur. Ce que Newton visait en premier lieu, c'était de descendre au niveau de ses concitoyens, de se mettre dans leur psychologie, de saisir leurs préjugés et leurs difficultés, pour les conduire ensuite d'autant plus sûrement à la vérité.

Newman voulait ramener l'Angleterre au Catholicisme, mais il était convaincu qu'il y avait antagonisme entre la mentalité anglaise et la mentalité catholique. Catholiser la mentalité anglaise et anglicaniser la mentalité catholique : tels étaient les deux pôles autour desquels se meut toute son œuvre.

Son propre témoignage.

Son propre témoignage présente ici une grande valeur. A l'époque où il était mécontent du malentendu entre ses propres compatriotes, il a déclaré :

« On dit : « Newman ne fait rien » ; il n'amène pas de grandes conversions ; comment se fait-il qu'il ne provoque pas de conversions retentissantes ; il devrait ramener à la foi : de grands hommes, des hommes nobles, des hommes savants... Ils veulent des fruits immédiats... mais je suis tout autre. Mes intentions, ma méthode d'action, mes facultés me portent dans une autre direction qui n'est pas toujours comprise. Pour moi ce ne sont pas les conversions qui sont l'essentiel, mais bien la formation des catholiques. J'ai montré ce dernier but avec tant d'énergie, que l'on continue toujours à prétendre que je conseille aux Protestants de ne point devenir catholiques. Quand j'exprime ma conviction la plus profonde que je crains de précipiter la conversion d'hommes savants, à raison des difficultés qu'ils peuvent rencontrer, je vise toujours la même chose, à savoir, que *l'Eglise doit être préparée pour les convertis aussi bien que les convertis doivent être préparés pour l'Eglise...* C'est ce qui n'est pas compris.

Vouloir améliorer l'état, l'esprit, l'attitude de toute la communauté catholique, par une revision soignée de son point de vue vis-à-vis des philosophies et manières de penser de notre époque, et cela en éclaircissant et en rectifiant ses concepts, en étendant et en ennoblissant sa vie d'esprit, en un mot par « *l'éducation* » tout cela est à leurs yeux non seulement quelque chose de superflu ou du dilettantisme, mais une véritable offense. Cela prouve qu'il y a chez eux des déficits. Eh bien, du commencement à la fin, l'éducation entendue dans ce sens large, a été ma ligne de conduite. » (*Journal de Newman*, 1863. W. Ward, I, p. 584.)

Lorsque, pénétré de cette idée, on relit son œuvre, on découvre partout d'autres déclarations qui témoignent dans ce sens. Newman connaissait suffisamment l'Anglais pour savoir qu'il était impossible de le gagner immédiatement au catholicisme. Cette œuvre devait se faire indirectement autant que directement : c'était une œuvre de longue haleine, de préparation soignée, d'initiation progressive non seulement des Protestants mêmes, mais également des Catholiques. Le chemin était long : c'était déjà très important qu'il y eut mouvement, que les esprits fussent mis en éveil.

Voici quelques citations dont la signification sera mise en lumière plus loin.

« Convaincre l'intellect de l'Anglais de la vérité du catholicisme, n'est pas l'œuvre d'un jour. (*Diff. of. Angl.*, p. 379.)

Le catholicisme est pour ainsi dire sa propre démonstration de la vérité, mais il suppose un homme avec les dispositions d'âme voulues pour le remarquer. Quand tout

un peuple est dominé par des préjugés, *il est tout aussi prématuré de vouloir démontrer la vérité d'une doctrine, que de vouloir construire des maisons dans une forêt vierge avant d'avoir abattu les arbres.* (P. P. of C. Preface.)

Mon but n'est pas de démontrer l'origine divine du catholicisme, mais bien d'écarter quelques-uns des *obstacles moraux et intellectuels* qui empêchent les Protestants de reconnaître cette origine. On ne peut attendre des Protestants qu'ils rendent justice à une religion, dont ils haïssent et méprisent les confesseurs.

Une chose à la fois : ce principe est ici tellement important, que nous devrions faire une série de conférences consacrées exclusivement aux « *principes fondamentaux de la discussion* » avec d'autres opinants. » (Id.)

1. La Psychologie de l'Anglais selon Newman.

Substructure de sa pédagogie. Si l'on avait posé à Newman la question : « Que faut-il surtout connaître pour amener l'Anglais au catholicisme ? » il aurait répondu sans hésitation : « l'Anglais ». La connaissance de la psychologie de l'Anglais comme première condition de son éducation : telle est la substructure de la pédagogie de Newman. Il a façonné la forme extérieure de son catholicisme d'après l'état d'âme qu'il a constaté chez ses concitoyens.

« Parmi tous les peuples modernes, le peuple anglais est celui qui est compris le moins facilement par un étranger », écrit *Belloc*. On pourrait en donner de multiples preuves. Le mieux c'est de consulter sur ce point les Anglais eux-mêmes. Nous avons rassemblé plusieurs annotations de Newman, et nous croyons qu'elles jettent non seulement de la lumière sur sa pédagogie, mais qu'elles reflètent fidèlement la réalité.

Comme indication *à priori* de l'idée directrice, nous croyons que l'esprit de « l'individualisme » se rapproche le plus des caractéristiques que nous allons indiquer.

L'insulaire. Pendant des siècles, l'Angleterre était un pays isolé, entouré et protégé par la mer. Ainsi l'Anglais vécut dans le mépris de tout danger venant du dehors... C'est connu : un Anglais se sent peu d'intérêt pour les us et coutumes, faits et gestes d'autres peuples. Isolé par la mer, toute son attention s'est concentrée sur lui-même ; il ne regarde l'extérieur que pour autant que le lui commande son intérêt. « Nous sommes un peuple familial ; nous aimons bien une maison pour nous-mêmes et la nommons « notre home »... »

La politique extérieure ne nous émeut guère ; le ministre des affaires étrangères peut envoyer notre flotte où il lui plaît, signer des traités à

son gré, sous condition qu'il ne fasse rien qui puisse paralyser le commerce ou faire hausser le prix du grain ou du coton.

Nous nous inquiétons encore bien moins de ce que l'extérieur honore comme foi et culte ; quoi que cela puisse être, c'est singulier et exotique...

La Nation forte, L'Anglais possède ce ressort intérieur d'indépendance qui affaiblit l'Etat, mais fortifie la Nation.
l'Etat faible.

L'Angleterre fait de grandes choses, non par l'intermédiaire de l'Etat ni sous le rapport politique, mais au point de vue national, c'est-à-dire par l'intermédiaire de ses citoyens individuels. Considérés comme Etat, les Britanniques sont faibles ; considérés comme nation, ils sont forts. Toute perte pour l'Etat constitue un gain pour la nation...

Un peuple comme le peuple anglais formera une puissance en soi, indépendante de son organisation politique. Un gouvernement est pour le peuple anglais un ennemi-né ; il ne peut s'en passer, mais il désire en goûter le moins possible. Il s'opposera à la concentration du pouvoir ; il en multipliera les sièges, rendra sa tâche difficile, s'en affranchira en le rendant impuissant. Il aura soin de faire du pouvoir la plus mauvaise organisation du pays. Tous les despotes tiennent leurs sujets dans l'ignorance pour les empêcher de se révolter ; de même un peuple libre énervera son gouvernement de crainte qu'il ne devienne tyrannique... La doctrine fondamentale des hommes d'Etat anglais peut se résumer comme suit : laisser le peuple à lui-même ; plus un homme d'Etat intervient, moins il réussit ; son devoir est : surveiller, encourager, conduire, faciliter...

Individualisme. Nous, Anglais, nous sommes avant tout un peuple *pratique* ; nous nous inquiétons fort peu du passé ; nous nous occupons davantage des états présents ; nous ne sommes ni éclectiques, ni antiquaires ; nous vivons dans le *présent*...

Un Anglais prend volontiers ses propres affaires en mains propres. Il se place sur son propre terrain, et livre autant de travail qu'une demi-douzaine d'individus de certaines autres races. Il peut s'allier à d'autres et possède l'art de l'organisation, mais il tient à ce que toute organisation se fasse librement.

L'Angleterre est le peuple de l'*initiative privée*. L'émigration est dans ses mœurs : les colons essaient, mais chacun pour soi, par propre conviction et pour son compte... Là-bas dans les colonies chacun aspire à être le premier, sans s'inquiéter des autres ; il a un bon mot ou un

encouragement pour son voisin, mais toujours avec le bien-entendu qu'il doit se fier à lui-même pour ce qui regarde son bien-être...

L'Empire Britannique est le fait d'un seul homme ; sur tous les points du globe, c'est l'Anglais individuel qui construit. Nul ne peut prévoir ce qui adviendra de tous ces spécimens indépendants d'Anglais indépendants, se gouvernant eux-mêmes et n'ayant confiance qu'en eux-mêmes. Des faillites, de nouveaux débouchés, de nouvelles inventions scientifiques, des conquêtes politiques, qui sait ? Son pays y gagnera, mais c'est l'Anglais individuel qui en est l'instrument et non l'organisation politique, la centralisation, les plans systématiques, les règlements administratifs...

Le peuple anglais est extraordinairement conscient de lui-même ; il s'est examiné, reconnu, apprécié et pesé. Il s'est créé une personnalité dans le style et sous la dénomination de John Bull. Il est très aimable quand on le laisse à lui-même, mais devient excitable sous le commandement ou sous la contrainte. Il se forme son propre jugement sur toutes sortes de choses, mais il aime qu'on lui montre et démontre tout. Il est rude, grincheux, brutal et fanatique : là est sa faiblesse ; mais s'il existe un cœur généreux, bon et docile, on le trouve chez l'Anglais... Il possède de grandes qualités pour en faire un bon voisin et un brave compagnon ; de plus il est tenace et pondéré dans son jugement ; il possède une logique pratique, qui n'est voilée par aucune passion et qui lui fait comprendre que la bonne camaraderie non seulement est chose louable mais de la bonne diplomatie...

C'est un attribut national inappréciable que d'être tenace, tout en étant juste envers autrui ; de chercher, de conquérir, d'entreprendre, d'améliorer sans nuire au droit de son voisin d'agir de même...

Respect La loyauté envers le souverain est typique chez le peuple anglais. S'il y a une passion qui caractérise pour les personnes. l'Anglais plus que n'importe quoi, c'est son respect pour les personnes. Il vit dans le présent, en opposition avec l'absent et le passé. Il ne connaît pas les étrangers à distance ! Mais s'ils viennent chez lui, quand il les voit et les entend, il éprouve pour eux un véritable culte... Napoléon, qui avait été haï, reçut la visite respectueuse d'un grand nombre de curieux, dès que, prisonnier de guerre, il aborda la côte anglaise... Tel est l'esprit des Anglais. Un Saint en haillons serait méprisé ; habillé de drap fin ou de soie, il serait quelque chose de plus qu'une apparition ordinaire. Tête et pieds nus, St-François d'Assise serait sifflé ; St-François Xavier, habillé en mandarin,

muni d'un parasol chinois, provoquerait de l'admiration et de la satisfaction... Bien plus, si le Pape se montrait en Angleterre en chair et en os, je n'en doute pas, il serait salué et applaudi...

Voilà l'Anglais ; de l'amour pour beaucoup de choses, mais plein d'un respect inné pour le mérite, le talent, le rang, la fortune, la science, non sous forme abstraite, mais incarnés dans une forme sensible...

Les rois sont les Saints et les docteurs d'un Anglais ; il aime de voir quelque chose ou quelqu'un pour qui il peut crier « Hourra ! » et agiter le chapeau... (1).

L'idéal de l'Anglais : le Gentleman.	L'Anglais ne représente pas seulement un type d'homme bien conscient ; il s'est formé également un « idéal humain » proprement anglais.
--	---

Le centre de gravité de cet idéal se trouve dans la « culture sociale », dans un contrepoids à son « individualisme ». Mais, de même que le peuple anglais se personnifie sous les traits de John Bull, ainsi l'Anglais a personnifié son idéal sous la forme du « gentleman ».

Dans cet idéal, Newman a senti l'Anglais bien plus profondément et plus finement que tout autre auteur anglais. Sa vision du « gentleman » dans son « *Idea of University* (VII) » est partout citée comme une page classique.

Quelques traits suffiront :

« La définition du « gentleman » peut s'énoncer à peu près comme suit : Quelqu'un qui ne fait jamais de tort à autrui. Il se préoccupe surtout d'écarter les obstacles pour d'autres...

Le véritable « gentleman » évite soigneusement tout ce qui peut provoquer soit querelle, soit désunion dans l'esprit de ceux qu'il fréquente, — il évite tout malentendu, toute offense, toute contrainte, toute suspicion, toute mélancolie, toute vengeance : il s'efforce toujours de mettre chacun à son aise...

Il ne parle jamais de lui-même à moins d'y être forcé...

Il n'est jamais trivial ni mesquin quand il discute ; jamais il n'est partial ; jamais il n'accuse quelqu'un à mots couverts d'une chose qu'il n'ose dire ouvertement...

Il est patient et résigné et cela pour des motifs philosophiques... Il peut avoir raison ou tort, mais il est trop sagace, pour être injuste ; il est aussi modeste qu'énergique, aussi convaincant que décidé. Nulle part vous ne trouverez plus de sincérité, plus de bienveillance, plus de tolérance ; il pénètre l'esprit de son contradicteur, et prend ses erreurs à son compte... Il aime la tolérance en matière religieuse, non seulement parce que la philosophie lui apprend à considérer impartialement toutes les confessions, mais également par noblesse et délicatesse de sentiment, qualités qui sont si intimement associés à la civilisation.... »

(1) Ces citations sont empruntées à : « *Discussions and Arguments* » et à « *Present Position of Catholics in England* »,

2. Symbiose entre l'Anglais et l'Anglican.

Pour comprendre la pédagogie religieuse de Newman, il faut surtout savoir quel type de vie il voulait transformer et éduquer : ce n'était rien autre que la fusion de l'âme du peuple anglais et de la mentalité protestante.

Si, dans toute éducation, il importe de connaître le pupille et de tenir compte de sa psychologie, pour Newman, la reconnaissance de la position de ses adversaires était une question vitale.

Il en était pleinement conscient : à l'arrière-plan de tous ses ouvrages on voit poindre partout cette « ligne de défense anglaise ». D'après la configuration de cette ligne, Newman construira et calculera sa propre stratégie. Nous faisons connaître brièvement ici le coup d'œil de Newman sur cette « ligne de front ».

L'Anglicanisme : Ce n'est pas le lieu ici de nous étendre sur les
une île dans le doctrines théologiques et sur l'organisation de
Christianisme. l'Eglise anglicane. Il suffit d'indiquer quelques
 points où le type religieux protestant fut greffé
 sur le type anglais de vie.

De même que l'Anglais est un insulaire parmi les Européens, ainsi l'anglicanisme est une île au milieu du christianisme. On peut comparer l'anglicanisme à d'autres confessions chrétiennes : son « Credo » ressemble fort au protestantisme du continent ; son organisation ecclésiastique présente des ressemblances nombreuses avec le catholicisme ; mais toute sa structure est essentiellement anglaise.

Newman remarque à ce sujet :

« De même que l'anglais est la langue naturelle de la vie sociale anglaise, ainsi l'anglicanisme en est la langue intellectuelle et morale. » (*P. P. of C.*, p. 366.)

La haute conscience de soi-même qui caractérise l'Anglais le portait à être soi-même également sur le terrain religieux : le Christianisme prit ici une construction, un culte et une organisation propres. « L'Eglise de Rome » fut remplacée par « l'Eglise d'Angleterre », et ainsi fut posée la base d'une religion nationale.

Religion Les esprits perspicaces qui, en Angleterre, prirent la
et Royauté. direction de la Réforme, ont tendu systématiquement
 à l'adaptation de la nouvelle doctrine à la mentalité
 propre au peuple anglais. Ils ont tiré parti non seulement de la conscience

nationale très développée, mais également de l'attachement passionné de l'Anglais à la royauté.

« Le Protestantisme anglais est la religion de la Couronne : il est représenté, concrété, enseigné et propagé par la succession de monarques et par une aristocratie héréditaire. C'est une religion greffée sur la loyauté. Sa force gît ni dans les démonstrations, ni dans les faits, ni dans des preuves irréfutables, ni dans les traditions apostoliques, ni dans la sanction de l'Écriture Sainte — mais dans la voie royale vers la Foi, dans le soutien du Roi que les fidèles voient à l'encontre du Pape qu'ils ne voient pas. Le devoir de la couronne est la propagation de la foi ; douter de la vérité de la foi, constitue un manque de loyauté vis-à-vis du Roi. (*P. P. of C.*, p. 62.)

Ce peuple, si avide d'examen, si rebelle à toute vérité abstraite, si insensible aux faits historiques, si plein de mépris pour les pensées de l'extérieur, jurera de cœur et d'âme de la vérité d'une religion qui s'accorde si bien avec les dispositions naturelles de son esprit, et qui n'inspire ni grands efforts de pensée, ni ennuyeux devoirs. Le Roi est la source et le centre à la fois de l'organisation civile et ecclésiastique ; la vérité deviendra synonyme d'ordre et de bon gouvernement. » (*Id.*, p. 63.)

Anti-dogmatisme. En fait de doctrine de la Foi, l'Anglais était tout disposé en faveur de ce qui est immédiatement pratique ; des définitions et des considérations dogmatiques et métaphysiques étaient, pour lui, chose accessoire.

« Le peuple anglais se serait révolté contre les spéculations anti-naturelles de Calvin, et n'aurait éprouvé aucune sympathie pour les rêveries de Luther. Le vide d'un cérémonial et le pédantisme d'un clerc ne constituaient pas un appât pour un peuple naturellement disposé pour l'« objectif » et qui avait une préférence marquée pour le « tangible ». Un dogme nettement limité, des articles de foi rationnels, des formules engendrant un rituel solidement arrêté ou une tradition historique, auraient été jetées par-dessus bord par un peuple qui n'avait aucune idée des rapports de la foi et de la raison. » (*Id.*, p. 62.)

Libre examen. La mentalité individualiste et anti-intellectualiste de l'Anglais devait saluer comme un privilège flatteur le principe du « libre examen ». Ce qui importait n'était pas tant « ce » que l'on croyait, mais « comment » on réalisait sa foi dans ses faits et gestes.

« Notre église, dit un de ses champions dans « *Loss and Gain* » laisse à chacun de ses membres une grande liberté de pensée.

Même nos plus grands théologiens diffèrent d'opinion en maints endroits. C'était là un grand principe dans l'Eglise Anglicane. Ses vrais enfants s'entendent qu'ils ne doivent pas s'entendre. C'est la forte, fière, mâle, noble indépendance de l'esprit anglais qui s'affranchit de toutes chaînes factices. (*L. a. G.*, p. 66.)

Charles avait fait entendre qu'il était à la recherche de la vérité religieuse ; tout Protestant fait de même ; il ne serait pas Protestant s'il ne le faisait pas. Naturellement il cherchait la vérité, c'était son devoir ; il se rappelait encore clairement comment son professeur insistait sur le devoir du libre examen. Ici se trouvait la grande différence entre Protestants et Catholiques : ceux-ci commencent pas la foi, ceux-là par l'examen. » (*Id.*, p. 79.)

Religion de Gentleman. Newman dit quelque part, que l'anglicanisme est « une religion de gentlemen pour gentlemen ».

Dans son livre sur « Le Mouvement d'Oxford », Dean Church dépeint l'esprit du clergé de cette époque « vivant la vie d'un gentleman, mais non celle du Nouveau Testament ». Religion, dit-il, fut rendue synonyme de « Civilisation ».

Dans sa description du clergé d'Oxford, Newman parle dans le même sens.

« Chez tous règne un esprit mondain en opposition directe avec l'esprit de l'Évangile. Ils paraissent servir d'abord le monde et puis Dieu. » (*Loss and Gain*, p. 198.)

Sur ce sujet on lira avec fruit ce que Newman dit de « la religion de la Civilisation ». (*Idea of Un. VII.*)

Libéralisme. La nationalisation de la religion, la vaporisation du dogme, la laïcisation du clergé, la transposition de la religion hors de sa sphère naturelle, devaient petit à petit engendrer cette philosophie de la religion qui, au XIX^e siècle fut le produit final du Protestantisme : le libéralisme.

Ceci est très important. Si les considérations qui précèdent nous donnent un coup d'œil sur la forme extérieure de l'anglicanisme, par le libéralisme religieux nous sommes en contact avec l'esprit des hommes qui défendent l'Eglise anglicane.

Si Newman a, sa vie durant, combattu une doctrine, ce fut sans contester le libéralisme religieux.

Laissons-le parler lui-même.

« L'esprit d'anarchie naquit avec la Réforme, et le libéralisme en est le fruit. (*Apol.*, p. 119.)

Par libéralisme j'entends le principe anti-dogmatique. (*Id.*, p. 30.)

Préférer la supériorité intellectuelle à la supériorité morale est dans l'esprit du libéralisme. (*Id.*, p. 9.)

Le libéralisme est la fausse liberté de penser sur des choses où, en raison de la nature même de l'esprit humain, la pensée ne peut conduire à des résultats vrais, et où par conséquent la liberté de penser est déplacée. » (*Id.*)

Nulle part, on ne trouve, chez Newman, l'esprit du libéralisme et son attitude à l'égard de la vérité religieuse, dépeint avec autant de netteté, que dans le passage suivant :

« Que vérité et erreur en fait de choses religieuses sont une question d'opinion ; que l'une doctrine est aussi bonne que l'autre ; que le Souverain Maître du monde n'exige pas de nous que nous arrivions à la vérité ; qu'il n'y a pas de vérité absolue ; que nous ne

sommes pas plus agréables à Dieu en croyant telle chose plutôt que telle autre ; que personne n'est responsable de ses opinions ; que celles-ci sont un produit de la contrainte ou du hasard ; qu'il suffit que nous croyons vraiment ce que nous confessons ; que nos mérites se trouvent dans le « chercher » et non dans le « posséder » ; que c'est un devoir de se rallier à ce qui paraît être vrai, sans craindre que ce pourrait n'être pas vrai ; que nous pouvons à notre gré accepter et défendre des opinions ; que la foi est simplement affaire de l'intellect, et non à la fois du cœur ; qu'en fait de foi, nous pouvons tranquillement nous en référer à nous-mêmes et que nous n'avons besoin d'aucun autre guide... Tel est l'esprit de tout libéralisme religieux... » (*Essay on Dev.*, p. 358.)

Dans la citation suivante, le libéralisme est exposé comme étant la doctrine plus connue aujourd'hui sous le nom de « modernisme ». Cinquante ans avant l'encyclique « *Pascendi* » Newman a très exactement peint le modernisme.

« Une philosophie, qui prit naissance avec les révolutions religieuses de XVI^e siècle, aboutit à des conclusions que les maîtres du mouvement auraient été les premiers à désavouer, et que le soi-disant libéralisme continue aujourd'hui... »

Pour eux (les libéraux) la religion ne s'appuie point sur la raison, mais sur le goût et le sentiment ; rien dans la doctrine religieuse n'est objectif, tout est subjectif... Ils enseignent que la religion n'est rien en dehors d'une satisfaction des besoins de la nature humaine, que donc elle n'est pas un fait extérieur, une œuvre divine. Il y avait manifestement demande de religion, et, par conséquent, offre. La nature humaine ne pouvait se passer de religion, pas plus que de pain ; une satisfaction de ce besoin était absolument nécessaire, qu'elle fut bonne ou mauvaise, tout comme pour les articles d'usage journalier, un article réellement moins bon vaut mieux que rien du tout. — Ainsi la religion était bonne, utile, respectable, belle ; elle était la sanction de l'ordre, le soutien du gouvernement, le frein à la volonté et à l'amour-propre qui, eux, se trouvent en dehors des atteintes des lois ; mais sur quoi la religion était-elle, en fin de compte, basée ?.. La réponse était : La religion repose sur les mœurs et coutumes, sur les préjugés, sur la loi, sur l'éducation, l'habitude, la loyauté, sur le feudalisme, sur un état d'esprit intérieur, sur beaucoup d'autres choses, mais nullement sur la raison. La Raison n'était ni sa garantie, ni son instrument, et la science n'a pas plus d'attaches avec elle qu'avec la mode et le temps. » (*Idea of Univ.* II, Disc..)

3. L'Antagonisme entre l'Angleterre et Rome.

Le troisième plan où se meuvent les idées de Newman est le catholicisme. Cette idée catholique, telle qu'il l'adapta aux besoins de ses auditeurs et lecteurs, sera exposée plus loin.

Expliquer dans toute son ampleur, la distance qui sépare l'Angleterre de Rome, ne nous paraît pas nécessaire ici.

Toutefois il est indispensable de donner au moins une idée de ce qui sépare l'Anglais et l'Anglican intégral du catholicisme. On pourra ainsi se rendre compte du travail gigantesque entrepris par Newman aux fins de réunir ces deux mondes.

1^o L'Angleterre était le tangible, — Rome, l'éloigné.

2^o La nation anglaise était sortie de la liberté ; — le catholicisme paraissait synonyme de tyrannie.

3° La tradition de l'Eglise Anglicane fixée dans l'Etat, la nation, la législation, le clergé, la littérature, etc. ; — le catholicisme, le pays inconnu situé derrière une montagne de préjugés.

4° L'Anglicanisme, l'Eglise nationale de l'Angleterre ; — le Catholicisme, l'Eglise internationale.

5° L'Angleterre, le pays du progrès ; — Rome, celui de la tradition.

6° L'Angleterre, le pays du gentleman ; — Rome, celui des philistins.

7° L'Angleterre, le pays de la raison ; — Rome, celui de la superstition.

En Angleterre : la science et les lumières modernes. — A Rome : les fables et les ténèbres moyenâgeuses.

« Vraiment, si l'Eglise catholique se trouvait dans la lune, l'Angleterre la regarderait avec plus de patience et l'observerait de plus près qu'elle ne le fait actuellement. (P. P. of C., p. 44.)

Rome est la Nazareth de l'Anglais ; « Peut-il venir quelque chose de bon de Nazareth, » résout la question pour lui. » (Id., p. 24.)

4. Newman, le pont vivant entre l'Angleterre et Rome.

Lorsque le jeune Newman était, en 1837, gravement malade en Sicile, il dit en pleurant à son valet de chambre : « *I have a work to do in England*, j'ai une œuvre à accomplir en Angleterre ». (Apol. Ch. I.)

Il n'avait alors en vue que la lutte contre le libéralisme, qui commençait à envahir l'Eglise Anglicane ; en fait cette tâche de sa vie n'en est pas restée là : à cette défense contre le libéralisme il associa sa propre ascension au catholicisme, et sa personnalité et son œuvre, ne visaient rien moins qu'une synthèse entre l'Angleterre et Rome. Notre étude mettra ce fait en lumière.

Jetons d'abord un coup d'œil sur cette tâche et sur la personnalité de Newman.

1° Sa synthèse des trois types de vie. Dans la personnalité de Newman, on voit confondus en une unité, l'Anglais, l'Anglican et le Catholique. 1° Newman a été et est resté Anglais sa vie durant.

Bien plus il a fait connaître l'Anglais aux Anglais, et il leur a dépeint, en des pages inoubliables, leur propre conception de leur « type d'homme idéal » ; son « anglais royal » a fait de lui une figure de la littérature anglaise. Il était attaché de cœur et d'âme à sa patrie.

« Au point de vue politique et national, l'Angleterre est le meilleur pays du monde pour y vivre. Elle n'a ni le climat, ni la foi, ni la grâce et la douceur, ni les transports pompeux, ni l'éclat social de maints autres pays et peuples ; mais nulle part vous ne pouvez mieux suivre votre propre voie, nulle part vous ne pouvez vous procurer aussi facilement tout ce qui est nécessaire pour satisfaire à vos besoins ou désirs. (*D. a. A.*, p. 353.)

Angleterre avec tous vos défauts, je ne vous en aime pas moins. (*Id. of Un.*, VIII.)

Je préférerais être Anglais (comme je le suis en fait) plutôt que d'appartenir à n'importe quel autre peuple. » (*Apol.* Préf.)

2^o L'Anglican. Après sa conversion au catholicisme, l'esprit universel de Newman, réserva une large place à l'Eglise Anglicane. C'était, chez lui, un principe général que, dans toute erreur il y a cependant une part cachée de vérité ; il continua à apprécier « la part de vérité » de l'Anglicanisme. Ses relations intimes avec ses amis anglicans sont devenues proverbiales. Quant, après des années de séparation, il lui fut donné de jeter un coup d'œil sur les nefs de Ste-Mary à Oxford, où il avait prêché ses premiers sermons, les yeux du vieux Newman, se remplirent de larmes d'émotion. Il se retournait vers Oxford comme vers « un paradis perdu ». Toute l'attitude de son esprit vis-à-vis de ses anciens coréligionnaires est exprimé dans le sujet qu'il traita lors de son sermon d'adieu : « The Parting of Friends », « La séparation d'avec des amis ».

Nous reviendrons plus loin sur cette attitude. La citation suivante suffit pour le moment.

« L'Anglicanisme est à mi-chemin de Rome. (*Apol.*, p. 126.)

Affaiblir Oxford c'est affaiblir nos amis, c'est affaiblir notre « pédagogie » de fait vers l'Eglise catholique. Les catholiques ne nous firent point catholique ; Oxford nous a fait catholique. Dans les derniers temps, on avait la manie de tirer les moineaux parce qu'on croyait qu'ils étaient les ennemis des cultivateurs. Aujourd'hui il est prouvé qu'ils font plus de bien que de mal. N'avons-nous pas là une comparaison pour notre attitude à l'égard de l'Eglise d'Angleterre ? Je vais plus loin que la simple tolérance vis-à-vis d'Oxford ; ainsi que je l'ai dit, je veux tolérer l'Eglise d'Angleterre. L'Eglise Anglicane a toujours été un *brise-glace* contre l'unitarisme, le fanatisme et l'incroyance. » (*Ward II*, p. 57.)

3^o Le Catholique. Ici nous trouvons « l'entéléchie », l'essence propre de Newman. De même que dans l'homme, la vie végétative et la vie animale sont maintenues, approfondies et élevées en se plaçant sous l'hégémonie de l'âme spirituelle, ainsi le catholicisme est, chez Newman, le principe d'hégémonie qui approfondit, épure, complète et rectifie en lui l'Anglican et l'Anglais.

Il est inutile d'exposer ici l'évolution de Newman vers le catholicisme ; on peut consulter là-dessus son « *Apologia* ».

Toutefois, pour saisir l'esprit de sa pédagogie religieuse, il est absolument nécessaire de connaître ce que Newman considère comme les trois principes religieux fondamentaux qui l'élevèrent au-dessus de l'Anglicanisme et le conduisirent au Catholicisme. C'étaient :

A. *Le principe du Dogme.*

Ici se trouvait la déficience capitale de l'anglicanisme, le défaut héréditaire du libéralisme. Y remédier était le but du mouvement d'Oxford. C'était surtout l'opinion de Newman : son jugement sur ce point est lapidaire.

« Le principe fondamental du mouvement d'Oxford m'est encore (en 1864), aussi cher qu'auparavant. J'ai évolué sur bien des points : sur le principe jamais ! Depuis ma quinzième année, le « dogme » a été le principe fondamental de ma religion. Je ne connais pas d'autre religion ; je ne puis me figurer participant à une autre religion. Religion comme simple sentiment, est pour moi un rêve et une ironie. Il pourrait y avoir tout aussi bien un amour filial sans l'existence d'un père qu'une dévotion sans l'existence d'un Être suprême. Ce que je pensais en 1816, je le pensais en 1836 et je le pense en 1864. Plaise à Dieu que je le pense jusqu'à mon dernier soupir. » (*Apol.*, p. 31.)

B. *Le principe sacramental ou de la grâce.*

C. *Le principe ecclésiastique catholique-romain.*

4^o La personnalité L'Anglais, l'anglican, le catholique forment, de Newman. pour ainsi dire, les trois étapes de la personnalité de Newman. Quelle que soit l'importance de ce fait, il se rencontre également chez d'autres grands convertis anglais. Pour saisir la nature de Newman, on doit descendre à la dynamique intérieure de sa personnalité, et celle-ci gît dans les trois ressorts caractéristiques suivants de son âme.

1^o *Newman est le grand voyant et confesseur du monde invisible.*

De tout son être Newman plongeait dans l'éternel ; toutes ses pensées, tous ses sentiments l'élevaient vers Dieu.

S'il est le génie religieux du XIX^e siècle, cela tient surtout à cette « vision » de l'invisible et à son incomparable ardeur dans la confession des réalités immatérielles de la Foi. L'intraduisible terme anglais « *to realise* » (1) est un mot radical dans l'œuvre de Newman parce qu'il exprime une activité essentielle de son âme : tout le monde surnaturel était aussi tangiblement devant son esprit que le monde matériel ; sous son œil et sa main, tout devint une « *réalité vivante* ». Au fond, le monde

(1) Sentir dans toute sa force.

sensible était, pour lui, un voile qui nous cache les véritables réalités où nous conduit le regard de la Foi.

Là se trouve l'âme de Newman : « Pour moi, il n'y a que deux réalités : Dieu et mon âme ». Cette conviction fondamentale et son merveilleux pouvoir de vision qui se révéla chez lui dès son enfance, lui valurent le surnom de « Platon d'Oxford ». Son épitaphe, rédigée par lui-même devenu vieillard, exprime cette direction de son esprit : « *Ex Umbris et Imaginibus ad Veritatem* : De l'ombre et des symboles à la Vérité ». Et ainsi toute sa doctrine et toute sa vie peuvent se résumer dans sa devise : « Aimable Lumière, sois mon guide ».

Avec cette pensée on se trouve immédiatement en plein dans la terre nourricière de l'œuvre et de la vie de Newman. Ses prêches surtout y trouvèrent leur source. Naturellement le poète et l'artiste littéraire s'associent ici au voyant.

Une couple d'exemples souligneront cette caractéristique.

« Pour ceux qui vivent de la Foi, tout ce qu'ils voient parle du *monde futur* : les magnificences de la nature, le soleil, la lune, les étoiles, le luxe et la beauté de la terre sont comme des exemples et des symboles témoignant et parlant des invisibilités de Dieu. Tout ce que nous voyons est destiné à s'épanouir un jour en une floraison céleste, et à être transformé en une splendeur immortelle. Le ciel est à présent soustrait à la vue, mais au moment voulu, de même que la neige fond et découvre ce qu'elle recouvrait, ainsi cette création visible disparaîtra devant les magnificences supérieures qu'elle cache et sur lesquelles elle s'appuie.

Alors les ombres disparaîtront et l'Etre se révélera lui-même, Le soleil s'éteindra, se volatisera devant l'éclat de Celui qu'il symbolise, le Soleil de la Justice qui, portant le bonheur sur ses ailes, sortira de son céleste séjour et se montrera visible comme un fiancé tandis que son symbole périssable disparaîtra. Les planètes qui l'entourent seront remplacées par la légion des saints et des anges qui se tiennent devant le trône de l'Epoux. La terre et le firmament, les nuages suspendus dans l'atmosphère, les arbres des champs, les eaux de l'océan, tout paraîtra peuplé des ombres des esprits éternels, serviteurs de Dieu, exécutant docilement tout ce qui Lui est agréable. Et alors notre propre corps mortel semblera renfermer un homme intérieur qui paraîtra dans ses justes proportions comme un instrument docile de l'âme, au lieu de cette masse grossière de chair et de sang que perçoivent à présent notre œil et notre main. La création entière est à présent dans l'attente de cette sublime révélation, désireuse de la voir se réaliser en temps voulu (1). »

Il conviendrait de lire ici les prêches sur : « *L'immortalité de l'âme* » ; — « *L'idée de Dieu, appui de l'âme* » ; — « *Une Providence spéciale, la doctrine de l'Evangile* » ; — « *Prière spirituelle* » ; — « *Repentir Chrétien* » ; — « *Noblesse Chétienne* » ; — « *Respect Chrétien* ».

Voici une page du prêche sur « *Le Monde Invisible* » :

« Une seule fois, chaque année, au printemps, une seule fois, le *monde visible* montre ses *forces cachées*, se révèle pour ainsi dire... Tout-à-coup il se produit une explosion de la vie cachée que Dieu a déposée dans la création matérielle. C'est là un exemple de ce que cette création peut sur l'ordre de Dieu, dès qu'Il donne le signal...

(1) Greatness and Littleness of Human Life. P. and P. S. Vol. IV.

Il en est de même de l'avènement du Printemps Éternel qu'attendent tous les chrétiens. Il viendra, bien qu'il tarde... Pour cette raison nous prions chaque jour : « *Que votre règne arrive...* ce qui signifie : *Montrez-vous Seigneur ! révélez-vous !...* » La terre que nous contemplons ne nous satisfait pas, mais elle est un commencement ; elle n'est qu'une promesse de quelque chose en dehors d'elle ; même quand elle est dans toute sa splendeur, avec toutes ses fleurs, et nous montre de la façon la plus émouvante ce qu'elle renferme, elle ne nous satisfait pas encore. Nous savons qu'elle cache dans son sein bien plus que ce que nous voyons.

Un monde de saints et d'anges, un monde de splendeurs, le Palais de Dieu, la montagne du Seigneur des armées, la Jérusalem Céleste, le trône de Dieu et du Christ — toutes ces merveilles éternelles, inappréciables, mystérieuses et incompréhensibles, sont cachées dans ce que nous voyons. Ce que nous voyons est le côté extérieur du royaume éternel, et sur ce royaume nous fixons les yeux de notre Foi. Quelque beau que soit le soleil et le firmament et les nuages ; quelque verts que soient les champs et les feuilles ; quelque doux que soit le ramage des oiseaux, nous savons qu'il ne sont pas tout, et nous n'échangerons point la partie pour le tout... Ils ne sont que les miettes tombées de la table. Nous aspirons à l'aube du jour de Dieu, quand tout l'univers, bien que magnifique, passera ; quand les cieux se consumeront et que la terre se fondra. Nous sommes armés contre la perte, car nous savons qu'elle n'est que la chute d'un voile. Nous savons que la disparition du monde visible sera la révélation du monde invisible. *Nous savons que ce que nous voyons est comme un abri derrière lequel se cachent Dieu, le Christ et ses Saints et ses Anges. Et nous désirons, nous prions que le visible disparaisse tandis que nous aspirons à l'invisible.* » (*The Invisible World* P. P. S., Vol IV.)

2^o Newman était l'ami et l'observateur de la vie humaine.

Si haut qu'il s'éleva dans le monde de l'invisible et du surnaturel, Newman n'en était pas moins un ami et un observateur de la nature humaine. A côté des pages qui nous transportent dans les sphères sereines de la religion, nous rencontrons dans ses œuvres des analyses des âmes, des vues sur la vie, une connaissance des hommes, des remarques psychologiques profondes qui nous arrachent constamment le cri : Combien tout cela est humain ! Newman n'a pas écrit de psychologie systématique, mais dans son œuvre il y a plus de psychologie vivante et utile que dans cinquante de nos soi-disant ouvrages scientifiques professionnels.

Là se trouve le second élément de la personnalité de Newman : sa remarquable connaissance de l'homme et de la vie, et la grande sympathie qu'il éprouvait à leur égard. Il peut dire de lui-même : « Je suis un homme et rien de ce qui est humain ne m'est étranger ».

Nous en donnerons des preuves plus loin. Il paraît plus opportun d'indiquer ici une comparaison frappante. *Newman était enthousiaste de St-Paul* : la plupart de ses sermons étaient des développements de thèmes Pauliniens : il a consacré à l'apôtre des Gentils, deux prêches qui peuvent être comptés parmi les plus remarquables qu'il ait jamais faits. Newman possède, comme peu, l'art de peindre les personnes, mais ici il s'est surpassé. Or, la caractéristique de St-Paul nous la

retrouvons dans son « Don de sympathie ». Newman remarque à ce propos :

« Il y a deux sortes de Saints : ceux qui se perdent complètement dans la vie divine et qui, malgré leur chair et leur sang, n'ont aucun contact avec la nature humaine...

D'autres, qui, quoique Saints, n'en restent pas moins hommes... Ils se sont familiarisés avec le savoir humain ; ils travaillent dans la communauté humaine ; ils comprennent le cœur humain ; ils peuvent se rapprocher de l'âme d'autres personnes et tout cela grâce à leurs dons naturels et à leur éducation. Tandis qu'eux-mêmes sont fermes dans la voie de la chasteté et de la paix, ils peuvent, en imagination, suivre les multiples fausses routes de l'orgueil, de la passion et de la vengeance... A cette catégorie appartiennent quelques-uns des anciens Pères de l'Eglise et surtout Saint Paul.

St-Paul parle constamment de « choses humaines » comme « homme » et « selon l'homme »... Il a de la sympathie pour les pécheurs ; il est au plus haut degré un amant des âmes. Il aimait la pauvre nature humaine d'un amour passionné et la littérature grecque en était l'interprète ; il s'inclinait tendrement sur la nature humaine pour la sauver et la guérir... Dieu opère parfois par des miracles mais d'habitude il prépare des instruments selon la méthode de ce monde, et de même qu'Il attire les âmes « par les cordes d'Adam », ainsi Il les choisit selon leurs dons naturels...

A St-Paul il fut donné de parler au monde, parce qu'il connaissait le monde ; il conquist le cœur, parce qu'il connaissait le cœur. C'était sa sympathie qui fut le grand facteur de son influence. « Je devins pour les Juifs un Juif afin de gagner les Juifs etc... »

Il paraît paradoxal, mais celui qui trouvait le repos et la paix dans l'amour du Christ, ne pouvait se passer de l'amour des hommes ; celui dont la plus grande récompense était l'approbation de Dieu, recherchait les suffrages de ses frères. Il aimait ses frères, non-seulement pour « l'amour de Jésus » mais également pour eux-mêmes. Il vécut en eux, il sentait avec eux et pour eux. Son cœur était comme un instrument : harpe ou violon, dont les cordes, quoique non touchées, se mettaient à vibrer en unisson avec d'autres instruments et, selon sa propre prescription, il était toujours « se réjouissant avec les joyeux, pleurant avec ceux qui pleurent », et ainsi il était le moins pédant de tous les Docteurs et le plus accommodant et le plus aimable de tous les maîtres... » (S. on V. O., VII et VIII.)

Dans la conclusion de son sermon, Newman fait la remarque — si naturelle pour lui, ajoute-t-il, — que St-Philippe de Néri, le fondateur de son Ordre était complètement d'accord avec St-Paul et travaillait selon son esprit ! « Malgré tout ce qui les séparait, ils s'accordaient dans leur caractère personnel » dit Newman.

Quiconque sait combien Newman était enthousiaste de St-Philippe de Néri — qu'il appelle « son propre Saint » — et combien il se prévalait de St-Paul, comprendra aisément comment, dans ce portrait de St-Paul, il a retracé les traits fondamentaux de son propre caractère. « Vous ressemblez à l'esprit que vous comprenez. » Newman était le Platon d'Oxford, mais en même temps, le St-Paul de l'Angleterre.

3° Le pédagogue anglais de la Religion.

Ce qui précède nous a dévoilé deux traits essentiels de Newman : sa puissance de voyant dans la vie de la religion et sa sympathie pour l'homme.

Cependant nous ne connaissons pas encore par là le Newman intégral. Il présente une troisième caractéristique : les deux traits n'existent pas chacun pour soi, ils se sont fusionnés en une unité à savoir, le pédagogue Newman.

**Le Théologien
et le Philosophe
au service
du Pédagogue.**

Ceci demande explication. Si Newman avait travaillé exclusivement comme professionnel, sur le terrain religieux et philosophique, il aurait été théologien et philosophe ; en ordre subsidiaire il aurait été psychologue et moraliste sans plus. En fait il pratique ces deux domaines à sa façon : il ne systématise pas ; il n'est ni constructeur de principes, ni théoricien, ni chercheur scientifique en raison de la science. Le théologien et le philosophe d'une part, le psychologue et le moraliste d'autre part, sont l'un et l'autre au service de l'apôtre, du pasteur d'âmes, du pédagogue. Chez lui le point de vue pédagogique prédomine : il travaille le domaine de la vérité religieuse avec le regard fixé sur l'homme qu'il doit y amener ; il étudie et pénètre l'homme, le regard fixé sur la conception religieuse de la vie qu'il désire lui implanter. Chez Newman, le point de vue formel du théologien et du psychologue est pédagogique. Nous en reparlerons encore plus loin.

Le pédagogue Newman est le lien vivant entre le théologien et le psychologue.

On saisira le mieux cette signification pédagogique de l'œuvre de Newman par sa remarque sur l'orientation pédagogique de St-Paul.

« St-Paul était un Docteur inspiré et, bien que n'étant « pas inférieur aux grands apôtres » en matière de savoir théologique, il insiste, dans ses « Lettres », non sur la science et le système ; non, il s'adresse surtout au *cœur de ses disciples* et explique la doctrine, non pas tant pour elle-même que pour l'usage pratique. Et, bien qu'il soit « l'apôtre des Gentils », il s'ensuit que la grande œuvre de sa mission apostolique gît dans la *formation du caractère et l'amélioration des cœurs*. » (*Sermon V. A.*, p. 119.)

**Les deux
fondements
de sa Pédagogie.**

Ainsi les deux éléments, — théologiques et philosophiques — se présentent à nous, non seulement comme deux dons caractéristiques de son esprit, mais comme les deux pierres angulaires de sa pédagogie de la religion.

Toute vraie pédagogie est construite sur deux bases : un *idéal éducatif* et une *conception de l'homme*.

Or, le voyant, chez Newman, a toujours façonné l'idéal de la vie et de l'éducation suivant un plan pédagogique vivant, attrayant et vrai ;

le psychologue a analysé l'homme, créature vivante et réelle, avec ses « *pro et contra* » à l'égard de la religion catholique. Par conséquent la psychologie de Newman se limite à un secteur : la psychologie de la vie religieuse de l'âme. Elle est, au sens vrai du mot, psychologie pédagogique, tout comme sa théologie doit essentiellement être entendue comme doctrine pédagogique.

Ainsi le problème « Dieu et l'âme » obtient une signification pédagogique fondamentale.

Ceci devient surtout manifeste lorsqu'on considère que Newton voulait éduquer « l'Anglais ». « Réalité vivante » était seule en état d'élever l'Anglais au-dessus de son propre « moi » ; en même temps il devait devenir conscient de ce que « Dieu et religion » répondent aux besoins vivants, concrets de l'âme de la personnalité humaine et s'accordent avec l'instinct d'indépendance, de dignité, de respect de soi-même et de responsabilité dont l'Anglais est si fier.

De même que l'auto-éducation de Newman trouve son point culminant dans la synthèse entre « Dieu et l'âme », ainsi sa pédagogie de la religion trouve son point culminant dans la synthèse entre « Dieu et l'âme du peuple Anglais ».

La tâche de Newman : une seconde Réforme.	Sur cette synthèse fondamentale, Newman construisit les autres. Il devait réconcilier : surnature et nature, autorité et libre examen, religion et raison, croire et voir, la Croix et le monde, communauté ecclésiastique et personnalité, dogme et vie, obéissance et amour-propre, le Saint et le gentleman, catholicisme et anglicanisme, Rome et l'Angleterre.
--	--

Il sentait tout cela comme étant l'œuvre qu'il devait accomplir ; plus tard il la considéra comme une seconde Réforme. Au fond il s'agissait de construire un pont vivant entre l'Angleterre et Rome. Nous devons examiner à présent comment il allait s'atteler à cette tâche.

4^o Principes fondamentaux de sa stratégie spirituelle.

La tâche entreprise par le pédagogue de la religion : Newman, consistait à catholiciser l'Angleterre, à construire une synthèse entre l'Angleterre et Rome.

Pour une telle tâche le terme « méthode » ne convient guère, parce qu'il s'est trop identifié chez nous avec l'activité particulière de l'école. L'expression « stratégie spirituelle » au contraire éveille immédiatement la vision d'un vaste champ d'activité où l'on aperçoit les deux

types de vie et les deux groupes opposés, ainsi que la vision du penseur Newman qui adapte et organise la ligne de défense traditionnelle catholique pour encercler la forteresse anglicane qu'il connaissait intimement.

Principes négatifs. L'esprit de la tactique de Newman se révèle en premier lieu dans sa critique de la tactique habituelle. Ces « principes négatifs » peuvent se résumer comme suit :

1^o *Manque de connaissance de la mentalité anglaise.*

Plus loin nous verrons que tous les principes positifs de Newman sont basés sur la donnée suivante : la psychologie de l'Anglais et de l'Anglican tel qu'il est en fait ; il faut donc tenir compte de son insularité, de son individualisme, de son instinct de liberté, de sa confiance en soi, de sa fierté nationale, de son indifférence pour les doctrines spéculatives, de son esprit de *business*, de son respect pour les personnes, de son fanatisme de « gentleman », de ses préjugés séculaires vis-à-vis du catholicisme.

Le fil qui, de part en part, traverse l'œuvre de Newman est celui-ci : « adaptation du catholicisme à la mentalité anglaise ». Dans ce trait se trouve sa force : il a interprété le catholicisme pour les Protestants anglais. Pour cette raison il sentait si profondément que son œuvre était incomprise, parce que, en fin de compte, on ne comprenait pas l'Anglais, ni surtout l'Anglican.

« L'Eglise doit être tout autant préparée pour les convertis que ceux-ci pour l'Eglise. Comment ce fait peut-il être entendu à Rome ? Que sait-on là-bas de la situation des catholiques anglais ? Que sait-on de même de la mentalité des protestants anglais ! Que sait-on là-bas de l'antagonisme entre Protestantisme et Catholicisme en Angleterre... (Ward, I, p. 574.)

D'année en année je me sens moins porté à plaire à la Propagande, parce que je sens qu'elle ne peut comprendre l'Angleterre. » (*Id.*, II, p. 72.)

2^o *Newman comme adversaire de la pédagogie de l'injure.*

De cette ignorance et de ce défaut d'adaptation résultait que des écrits, des discours, des discussions de certains catholiques, non seulement ne portaient aucun fruit, mais avaient, au contraire, un effet négatif, parce que, trop souvent, ils blessaient les Anglicans dans leurs sentiments d'honneur alors qu'ils croyaient réfuter les erreurs de l'Anglicanisme.

Newman est « le plus grand artiste du sarcasme délicat et poli en « langue anglaise ». (*Ward* II, p. 5) ; mais même là où il était personnellement attaqué (p. ex. par Kingsley) il pouvait, après sa cinglante réponse

dans son « *Apologia* », se rendre le témoignage « que jamais il ne s'était irrité contre cet homme ».

Newman a été un maître dans la réconciliation du plus ardent amour de la vérité et du prochain. Déjà, comme protestant, il avait autrefois adopté la devise de « l'année chrétienne » de Kebbe, vis-à-vis de Rome : « *Speak gently of thy Sister fall* », « Parlez tendrement de la chute de votre sœur ». Cette devise lui servit surtout de ligne de conduite lorsque, comme catholique, il devait se prononcer sur l'Anglicanisme.

Tout cet esprit de Newman ne peut être mieux saisi que par l'anecdote suivante d'un autre grand converti : Fr. Maturin.

Sur son chemin de Rome, Maturin avait toujours considéré comme une pierre d'achoppement le fait que « parmi ses confrères missionnaires il s'en trouvait qui vivaient saintement et croyaient avec la plus profonde conviction qu'ils avaient la vraie Foi ». Or, Maturin considérait également comme un « impair pédagogique » le fait qu'il existe encore des catholiques qui, d'une part, mettaient en doute la bonne foi de tels Protestants, et d'autre part veulent cependant les convertir. Lors d'un voyage en compagnie d'un évêque, la conversation s'engagea sur la conversion des Protestants, et l'évêque regrettait que le mouvement vers Rome n'avancât pas assez rapidement. Là-dessus il demanda à Maturin : « Quel est, selon vous, le grand obstacle qui retient le peuple ? » Et Maturin de répondre : « Si votre Grandeur me permet de parler ouvertement, je lui dirai qu'Elle-même n'y est pas étrangère ». L'évêque ne se sentit nullement froissé, et demanda à Maturin la raison de son opinion. Celui-ci fit remarquer à Sa Grandeur, que dans ses discours publics, Elle paraissait toujours mettre en doute la bonne foi de tant de chrétiens qui vivent en dehors de l'Eglise de Rome. Par là les sentiments et les cœurs sont inutilement blessés et les âmes se montrent récalcitrantes » (1).

Dans sa réponse à Gladstone, Newman écrit :

« Je dois reconnaître que des catholiques doivent se reprocher à eux-mêmes et à personne d'autre, d'avoir éloigné d'eux une *intelligence aussi religieuse que Gladstone*. Avouons-le franchement : il y en a parmi nous qui, des années durant, ont parlé et écrit comme si nulle responsabilité n'était inhérente à des paroles imprudentes et à des actes violents ; qui ont interprété des vérités sous la forme la plus paradoxale, et tendu des principes à l'extrême ; et qui, enfin, après avoir fait de leur mieux pour mettre le feu à la maison, ont laissé à d'autres le soin d'éteindre l'incendie. (*Diff. of Angl.* II, p. 177.)

« D'autres vous ont injurié » moi jamais ; d'autres se sont peut-être méfiés de vos principes et de votre sincérité, moi jamais ; d'autres vont ont peut-être prédit toutes sortes de maux, mais de telles prédictions m'ont toujours scandalisé. » (*Id.* I, p. 397.)

3^o *Pas de Romanisme exagéré ; pas d'atteinte à la loyauté vis-à-vis de la Constitution anglaise.*

Newman était profondément convaincu de ce que Rome apporterait à l'Angleterre la vérité intégrale, la véritable autorité et la vraie Eglise ; mais il considérait également comme une « faute pédagogique » de toujours brandir Rome, le Pape, la Papauté devant les Anglicans chez qui on provoquait aussi du vertige et de la nervosité. Il sentait que l'attachement à Rome devait être non le commencement, mais le couronnement de la conversion de l'Angleterre.

« Le peuple anglais est déjà assez nerveux quand il s'agit des exigences de la Papauté, sans qu'il faille, comme font d'aucuns, les leur jeter à la tête comme un défi. »

Contre cette exagération du Romanisme, Newman a toujours montré que l'élément culturel anglais est également très utile à Rome, et pour ainsi dire, une garantie de la vraie catholicité de l'Eglise.

« Les caractères nationaux ont un effet providentiel parce qu'ils tempèrent l'universalisme que peuvent provoquer les influences locales de l'Italie sur le Saint Siège... La catholicité n'est pas seulement un signe caractéristique de l'Eglise, mais elle est également une de ses garanties. Je pense que ce serait un très grand malheur si — ce qu'à Dieu ne plaise — l'Eglise, en Europe, devait se concentrer dans les limites de nationalités particulières... C'est une très louable idée d'introduire la culture latine en Amérique et d'améliorer les catholiques de là-bas par la fermeté de la piété française. Mais j'espère que toutes les nations européennes auront toujours leur place dans l'Eglise, et je crois fermement que la perte de l'élément anglais, pour ne pas parler de l'élément germain, a été un grand malheur pour l'organisation ecclésiastique actuelle... Nous devons être reconnaissants à Pie IX parce que, en nous donnant notre propre Eglise, il a préparé la voie pour assurer une place et en même temps une sanctification dans l'Eglise catholique à nos propres habitudes de penser, à notre propre manière de penser, à nos propres goûts et à nos propres vertus. (*Apol.*, p. 166.)

Je préfère les mœurs anglaises en matière de foi et de piété pour les mêmes motifs et avec le même droit que d'autres peuples préfèrent les leurs. » (*Ward II*, p. 110.)

Les catholiques avaient toujours été au ban « national » chez le peuple anglais. Newman montra toujours avec insistance qu'ils n'avaient rien à gagner mais tout à perdre, en ayant l'apparence que leur catholicité s'opposait à leur respect pour la loi anglaise ou à leur loyauté vis-à-vis de la Constitution. Il leur exposa constamment qu'ils concourraient indirectement à la conversion de l'Angleterre en donnant, par l'accomplissement strict de leurs devoirs civiques, la preuve tangible que l'on peut très bien servir à la fois Rome et l'Angleterre.

« Un catholique doit soigneusement éviter toute apparence d'un manque de respect pour la loi anglaise. L'autorité du pouvoir civil repose sur des sanctions tellement hautes, et les bienfaits temporels, qui, pour toutes les classes, résultent de sa protection, sont si multiples, que, en raison des principes chrétiens et en raison d'une élémentaire diplo-

matie, c'est un devoir de respecter les lois existantes et d'observer rigoureusement leurs prescriptions, du moins lorsqu'il n'y a pas d'obstacles religieux. (*P. P. of C.*, p. V.)

Je reconnais les droits du Pape aussi sincèrement que je reconnais mon devoir de loyauté à l'égard de la Constitution anglaise. Je ne vois aucune *incompatibilité* à être à la fois un bon *catholique* et un bon *anglais*. » (*Diff. of. Angl.*, p. 171.)

4° *Le conservatisme dans le domaine intellectuel.*

Les efforts de Newman pour la formation intellectuelle, et ses idées avancées sur ce point, seront examinés plus loin. Il prévoyait l'époque où « le déluge de l'incroyance s'étendra au point que, seuls les sommets des montagnes, apparaîtront encore, tels des îlots au-dessus des eaux ». (*Ward II*, p. 416.)

Opposés à ses idées se trouvaient quelques princes de l'Eglise catholique qui, selon la parole de Newman, « considéraient chaque intellectuel comme étant sur la voie de la damnation ». (*Id. II*, p. 355.)

« Il y a une logique des faits... Les faits seuls montreront à la longue ce que doivent être des laïcs pour résister au XIX^e siècle, au Protestantisme. (*Id. II*, p. 69.)

Vos sèches réponses, toutes prêtes, empruntées à vos traités de théologie, ne sont pas des armes pouvant donner à la raison catholique l'espoir de résister aux incroyants de notre époque. » (*Id.*, p. 49.)

5° *Newman était un adversaire décidé du libéralisme en matière de religion.*

Nous verrons plus tard ses idées sur le libre examen dans le domaine des sciences naturelles, mais en matière de religion, Newman était très sceptique à l'égard de la raison humaine.

« Je me demande qui doit être l'antagoniste pour résister à la violente passion et au *scepticisme rongeur* et *dissolvant* de l'intellect en matière de religion ? Je n'ai nullement l'intention de nier que la vérité est réellement l'objet de notre raison... mais je ne parle pas de la droite raison, mais de la raison telle qu'en fait et d'une façon concrète, elle se manifeste dans l'homme tombé. Je sais que même la raison inhabile, quand elle est exercée à bon escient, conduit à la foi en Dieu, en l'immortalité de l'âme et en la récompense dans une autre vie. Mais je parle de la faculté de raisonnement, telle qu'elle se présente en fait et historiquement, et sur ce point, je ne crois pas me tromper en prétendant que prédomine la tendance à l'incroyance en matière de religion. » (*Apol.*, p. 151.)

6° *Point de révolte contre l'autorité ecclésiastique.*

A certain moment, Newman fut considéré par quelques-uns de ses coréliigionnaires comme l'homme le plus dangereux de l'Angleterre. Au cours de sa vie, et surtout comme catholique, il avait rencontré beaucoup d'opposition et maints déboires. Quelques-uns de ses jeunes adeptes voulaient se révolter contre l'autorité ecclésiastique. Newman leur répondit :

« Jamais rien de bon n'est sorti de la résistance à l'autorité supérieure établie. Elle est responsable de la pureté de la doctrine, du salut des âmes et du bien-être de l'Eglise. Je ne me permettrais pas de lui rendre cette responsabilité plus lourde, mais je considère comme un devoir de soutenir l'autorité par mes prières.

Lorsque je devins catholique, j'écrivais au Dr Baggs, que j'étais disposé, sur l'ordre des évêques, à jeter au feu mon livre sur « l'Evolution de la Doctrine chrétienne », prêt à l'impression. Au moindre ordre j'agirais de même, si j'avais écrit quoi que ce soit, me tenant au cœur, mais ne plaisant pas à l'Autorité ecclésiastique... Nous n'améliorons jamais les choses par la désobéissance ; par là nous ne pouvons que les rendre plus difficiles et retarder leur succès. Notre tâche est d'obéir. Si nous nous arrêtons de patience, tout s'arrangera.

La logique des faits donnera la doctrine la plus sûre sur la volonté de Dieu... *Le temps est le grand remède et le vengeur de toute injustice*, aussi longtemps que nous sommes ici-bas. Pourvu que nous ayons patience, Dieu travaille pour nous. *Il travaille toujours pour ceux-là qui ne travaillent pas pour eux-mêmes.* » (Ward, II, p. 129.)

7° *Les écrits catholiques usuels ne tiennent pas suffisamment compte de l'Anglais concret.*

Ici surtout Newman agira. Sa critique nous préparera le mieux à sa direction positive. Comment les choses se présentaient-elles ?

De loin la plus grande partie de la littérature sur le catholicisme était ou bien de la traduction, ou bien écrite par des auteurs formés en Belgique, en Allemagne, en France, en Italie ou en Espagne. Il va de soi qu'ils exprimaient leur science en langue anglaise, mais sous la forme technique à laquelle les avaient habitués leurs études. La doctrine y était, mais elle n'était pas adaptée à la mentalité anglaise.

L'intellect allemand est profond, théorique, systématique, abstrait, savant et scientifique ; l'intellect français est logique et clair, mais l'intellect anglais est rebelle à la logique, rebelle au savoir livresque, à la systématisation, aux idées abstraites mais, avide du concret, du pratique, du personnel, de l'humain, de la réalité concrète.

W. James remarque quelque part, en ce sens :

« Ce qui me paraît faire la gloire des penseurs anglais, c'est qu'ils avaient constamment devant les yeux le fait que le *penser de l'homme est en connexion organique avec la conduite de sa vie...* » (*Varieties of R. E.*, p. 442.)

Telle était également la conviction de Newman, et c'est la raison pour laquelle il ne pouvait se contenter de l'esprit des ouvrages catholiques existants.

« Nos théologiens catholiques procèdent toujours par *voie logique* et par *syllogismes*. Ils considèrent la vérité catholique comme un tout, comme un grand système, dont les diverses parties, et les diverses doctrines découlent les unes des autres. Ils exposent tout ce système dans sa totalité et le déterminent dans tous ses détails au moyen de longs syllogismes. Ils apprennent à démontrer et à défendre tout ce système par de longues discussions et des développements logiques des concepts... Or, tout ce *cuisinage abstrait*

et toutes ces discussions sont inutilisables pour un Anglais, c'est taillé pour un Allemand, un Français, un Italien ou un Espagnol, mais nous, Anglais, nous le fuyons parce que tout cela est trop sec, trop peu sûr, trop irréel...

Des catholiques raisonnaient solidement sur la doctrine catholique ; des catholiques faisaient des recherches scientifiques sur les états religieux de siècles passés et de peuples disparus, — mais en vain, — ils ne trouvaient pas le moyen d'atteindre et de gagner l'Anglais. (*P. P. of C.*, p. 57-59.)

Nos philosophes théologiques agissent comme les bonnes d'enfants de jadis qui emmaillotaient soigneusement le malheureux enfant et le couvraient d'un tas de couvertures, fermaient hermétiquement les fenêtres pour qu'il fut soustrait au moindre soufuffle d'air frais, comme s'il n'était pas assez fort pour supporter quelque intempérie et quelque vent. » (*Ward*, II, p. 254.)

8° *Pas de catholicisme attédi.*

Dans l'adaptation psychologique à l'Anglais et à l'Anglican, que Newman fit ressortir avec tant de force, il y avait un danger qu'il ne perdit jamais de vue et qu'il eut soin de toujours éviter à savoir : le délayage du catholicisme par une adaptation exagérée. Newman resta toujours conscient de la distance entre l'Angleterre et Rome et de la distinction essentielle entre l'Anglicanisme et le Catholicisme.

« Notre grand danger consiste en ceci : que nous ne continuions pas à tenir haut et ferme les grands principes, et que par pusillanimité nous ne renoncions à des usages et des institutions qui, en grande partie, constituent l'Eglise et sont les piliers de la vérité ; — le danger est que nous ne livrions la religion à ses ennemis, en la rendant plus attrayante aux yeux du monde, en la représentant comme un système de morale qui, plus que tout autre, est armé contre toutes espèces d'objections et répond davantage aux intérêts temporels de la communauté ; que nous arrachions témérairement l'Ecriture Sainte à la garde de l'Eglise pour la jeter en pâture à l'opinion publique, qui, en matière religieuse, n'a raison qu'exceptionnellement et dans les problèmes usuels, et qui rejette demain des idées qu'elle adorait aujourd'hui. (*Ox. Un. Serm.*, p. 74.)

Entre les deux il existe non une différence de degré, mais une différence de nature : le catholicisme est une religion ; l'anglicanisme en est une autre. » (*Loss and Gain*, p. 251.)

Principes positifs. Les principes négatifs nous ont déjà permis de jeter un coup d'œil sur le stratège spirituel qu'est Newman ; ses principes « positifs » nous permettront de pénétrer sa conviction intime et l'esprit profond de son œuvre.

1° *Sa personnalité comme exemple.*

Naturellement Newman ne s'est jamais posé en exemple, mais c'est un fait que sa personnalité est devenue un « pont vivant » entre l'Angleterre et Rome. Sa personnalité peut être considérée comme le symbole de l'union des Eglises, et si un jour le monde chrétien peut édifier une « Cathédrale de l'Union », la personne et l'œuvre de Newman en seront la pierre angulaire. Sous ce rapport, son nom constitue un point de repère dans l'histoire de la religion.

Lorsque chez nous, catholiques, on parle de la renaissance du catholicisme en Angleterre, le nom de Newman vient immédiatement sur toutes les lèvres. Ce qui est moins connu, c'est que chez les Anglicans également, Newman est considéré comme l'inspirateur de la Renaissance Anglicane.

En 1925 parut l'ouvrage « *The Anglican Revival* » par le Dr. Brillioth, où l'on peut lire à chaque page que l'esprit de Newman a provoqué une renaissance de l'Eglise Anglicane.

Un grand homme est toujours le précurseur d'un grand mouvement. « *Influence comes first ; and then system and organisation* » (1). Cette loi de l'évolution spirituelle formulée par Newman ne s'applique à personne mieux qu'à lui-même.

2° « *Sanctification personnelle* » comme voie conduisant à l'Unité de l'Eglise.

La « renaissance intérieure des cœurs » a toujours été le secret de la stratégie chrétienne pour la renaissance de l'Eglise.

C'était également la profonde conviction de Newman. Nulle part il n'a exprimé plus éloquemment cette pensée que dans sa « Lettre à l'Evêque d'Oxford » écrite quelques jours avant sa sortie de l'Eglise Anglicane. On y retrouve tout le programme de sa vie.

« Il s'agit de nous-mêmes : nous sanctifier davantage, devenir moins égoïstes, plus humbles et plus dignes de notre haute vocation. Laissez l'Eglise de Rome agir de même et elle se rapprochera de nous et elle ne sera plus ce que nous et chacun de nous pensons quand nous parlons de Rome. Vouloir conclure un compromis, c'est commencer par la fin. Si Dieu daignait nous dispenser de nombreuses grâces, ainsi qu'aux catholiques Romains, ceux-ci se sentiraient attirés vers nous, et reconnaîtraient notre Eglise comme étant l'Eglise catholique dans notre pays, et ils renonceraient à tout ce qui dans leur doctrine et dans leur culte nous froisse et nous blesse et ils se réuniraient à nous. Ce serait là une véritable unité... C'est la pureté du cœur et de la vie qui nous rend agréables à Dieu. Si nous vivons saintement tout ira bien pour nous. L'extérieur a relativement peu d'importance : Quelles que soient les relations d'une religion avec l'Etat, — quels que soient son administration, sa doctrine, son culte, si elle porte la sainteté dans son cœur, alors ce don intérieur répondra pour ainsi dire pour lui-même. Il changera l'adversité en prospérité, comblera des déficits et obtiendra d'En-Haut tout ce dont il a besoin. J'attache beaucoup d'importance à ce don, aussi bien pour les individus que pour les communautés. Où Dieu meut le cœur, les autres dons suivront en temps voulu : *la Sainteté est le grand signe de l'Eglise*. Si l'Eglise Ecossaise révèle ce caractère, j'attendrai d'elle tout ce qui est bon ; si l'Eglise romaine d'Irlande ne le possède pas, je ne puis en espérer rien de bon. Il en est de même pour ce qui regarde notre Eglise, je veux marcher fraternellement avec toutes les personnes — sans aucune distinction de partis — qui possèdent ce caractère... (la sainteté de vie)... C'est par un « retour du cœur » que les membres de notre Eglise peuvent s'unir. Des discussions sont hautement utiles ; mais

(1) *Hist. Sketches* III, p. 77. « L'influence vient en premier lieu, puis le système et l'organisation. »

aussi longtemps que nous ne nous *aimons pas les uns les autres* et ce qui est saint en chacun de nous, aussi longtemps que nous ne *souhaitons* d'être tous unis et ne *regrettons* de ne pas l'être, et ne *prions* pour le devenir, *je ne vois pas le bien qui pourrait résulter de discussions.* » (*Via Media* II, p. 421-22.)

3^o « *Influence personnelle comme moyen d'étendre la Vérité.* »

Dans les « *quinze Sermons devant l'Université d'Oxford* » prêchés avant qu'il eut 30 ans, nous trouvons tout l'esprit de Newman.

Le cinquième sermon traite du thème : « *Personal Influence, the Means of Propagating Truth* » (1). Il y développe un principe fondamental de sa « stratégie spirituelle » notamment celui de la « *Personal Influence* ».

Plus loin nous verrons combien la « personnalité » occupe le centre de la philosophie de Newman. Elle est à la base de toute sa pédagogie de l'Université.

Il est à remarquer combien ce principe semble être emprunté à l'âme « Anglaise », combien il paraît propre à être appliqué à un peuple qui a inscrit « le respect pour les personnes » dans son code de l'honneur. Pour en saisir la portée, le mieux sera d'examiner certains domaines auxquels l'applique Newman.

La forme fondamentale en est toute sculptée dans le cinquième sermon. Le thème était : Comment expliquer l'expansion de la vérité chrétienne dans un monde que ses doctrines et ses idéals heurtaient si violemment ?

« Naturellement, dit Newman, c'était l'œuvre et la grâce de Dieu, mais il est également utile d'examiner les moyens « humains » par où la Providence agit sur ce monde, afin d'avoir une compréhension pratique des événements tels qu'ils se succèdent, et aussi pour mieux saisir notre propre tâche dans sa forme concrète.

Newman observe que le Christianisme s'est répandu par le pouvoir de conquête indirect et direct de la personnalité de son Fondateur et de ses Apôtres.

Le christianisme a été porté dans le monde, ni comme un système, ni par les livres, ni par les preuves, ni par le pouvoir temporel, mais par l'influence personnelle d'hommes qui étaient à la fois ses docteurs et ses exemples vivants. (*Un. Sermons*, p. 91.)

Les hommes en arrivent facilement à se moquer des principes, à railler des livres, à rendre ridicules les noms de *personnes vertueuses*. Mais ils ne savent *souffrir leur présence* : c'est la *sainteté incarnée dans une forme personnelle*, qu'ils n'osent regarder en face et qui les force à baisser les yeux. Ainsi la conduite muette d'un homme consciencieux éveille chez ses spectateurs une toute autre sorte de sentiment que la capricieuse et bavarde raison. (*Id.*, p. 92.)

Des hommes que la grande masse à l'habitude d'encenser, sont les plus grands à distance ; ils deviennent petits à mesure qu'on les approche. Mais la force d'attraction, qui émane de la *sainteté inconsciente*, renferme quelque chose d'imposant et d'irrésistible ; elle convainc les faibles, les timides, les douteux et les chercheurs... ; et sur la base d'un *droit divin* de régner elle subjugue la masse irréfléchie et corrompue ; elle lui inspire la crainte et lui impose le silence. (*Id.*, p. 95.)

(1) Influence personnelle, le moyen de vraie propagande.

L'expérience journalière de la vie nous apprend que le mouvement le plus populaire et le plus intéressant décline dès que *son chef* disparaît ; que la puissance politique se fixe dans certains individus uniquement en raison de l'impression produite par la *présence d'une personne*. Comment la beauté de la vertu pourrait-elle émouvoir le cœur aussi longtemps qu'elle reste une *abstraction*. (*Id.*, p. 23.)

Quelques hommes supérieurement doués sauveront le monde pour des siècles. » (*Id.*, p. 97.)

Plus tard, lorsqu'il réfléchit aux meilleurs moyens de lancer le soi-disant « Mouvement d'Oxford », il commença par ses « Tracts » et en appela au même principe.

« Le salut ne s'opère jamais par le nombre, mais par quelques-uns, jamais par des organisations, mais par des *personnes*...

Des *mouvements vivants* ne sont jamais lancés par des comités... Jamais une grande œuvre ne s'accomplit par un *système* ; au contraire, des systèmes sont construits par l'*initiative individuelle*. Luther était un individu. Les *défauts mêmes* d'un individu attirent l'*attention* ; il perd, mais son entreprise (s'il est bon et s'il est esprit solide) gagne. Telle est la voie où les entreprises prospèrent ; nous favorisons la *vérité* par le *sacrifice de nous-mêmes* (*Apol.* 21-24-25-26.)

Rien de grand ni de vivant ne peut se faire, à moins que les hommes se maîtrisent eux-mêmes et soient indépendants. Or cela peut très bien se concilier avec l'autorité ecclésiastique. St-François Xavier écrivait à genoux à St-Ignace, mais qui oserait dire que St-François n'était pas un vrai centre d'action. (*Ward I*, p. 367.)

Les hommes accomplissent avec une ardeur toute spéciale ce qu'eux-mêmes font de leur propre chef — c'est le canal de dérivation pour leur jugement personnel. » (*Id.*, p. 262.)

Dans ses conférences sur « L'attitude des Protestants vis-à-vis des Catholiques », Newman esquisse le programme pour les catholiques et leur attitude vis-à-vis des Protestants ; ici également il insiste sur la force de conquête de la personnalité.

« Le grand instrument pour répandre la vérité morale est *connaissance des hommes*... Ce ne sont point les géants qui font le plus. Comme la Terre Sainte était petite et cependant elle a conquis le monde ! Quel pays pauvre que l'Attique ! et cependant il a pétri l'intellect de l'Europe. Moïse était isolé, et ainsi *David*, et *Paul* et *Athanase* (1) et *Léon* (1). La grâce travaille toujours par quelques-uns : c'est la vision perçante, c'est la conviction profonde, la volonté inébranlable de quelques-uns, c'est le sang du martyr, c'est l'action héroïque, c'est la force concentrée d'une parole ou d'un regard qui est l'instrument du Ciel...

Que chacun de vous reste sur son propre terrain ; que chacun de vous s'efforce de gagner la sympathie de son entourage ; si chaque partie est défendue, le tout est sauf. Prenez soin des « pence » et les « livres » soigneront pour elles-mêmes. » (*P. P. of C.* Lecture IX.)

(1) Patriarche d'Alexandrie, célèbre Père de l'Eglise (290-373) lutta avec succès contre l'hérésie arienne au concile de Nicée.

(2) *St-Léon-le-Grand*, Pape de 440 à 461. Il décida de la retraite d'Attila venu presque sous les murs de Rome.

Plus loin nous verrons combien Newman apprécie la « personnalité » en matière de pédagogie scolaire. L'importance générale de la personnalité est exprimée de façon brève et facilement compréhensible comme suit :

« Il y a deux grandes forces de vie : l'influence et la loi. Considérées historiquement, l'influence précède ; la loi suit. En premier lieu : le *travail de personnes*, foi en des *personnes*, respect et sympathie pour des *personnes* ; plus tard : *système et organisation*...

Telle est l'histoire de la vie sociale : elle *commence* par le *poète* et elle *fin*it par le *policier* (policeman). (*Hist. Sketches*, III, p. 77.)

Les Docteurs vinrent après les *martyrs*. » (*Development*, p. 361.)

4° *La Personnalité vivante de son lecteur ou de son auditeur était toujours le point de départ de Newman.*

Procédé inductif. Newman voit et sent, pense et prouve, parle et écrit toujours en parlant de son « auditeur » et en visant son « auditeur ». C'est dans cet « art psychologique et pédagogique » propre à lui, que l'originalité de sa pensée, la vivacité de sa démonstration et l'irrésistibilité de ses principes trouvent leur source « *To throw one self in the mind of others* ». Savoir « se mettre dans la mentalité des autres » est pour Newman la caractéristique d'un homme cultivé et la première condition de tout art pédagogique.

Une dénomination technique pour cette qualité est chose nécessaire ; toutefois s'il est une chose à laquelle on puisse comparer cet esprit de Newman, c'est la « méthode inductive » de Foerster. Ils sont, l'un et l'autre, d'accord dans leur opposition à la déduction, l'abstraction, les explications et démonstrations théoriques qui commencent et finissent toujours par la doctrine, le système, la science, mais ne tiennent aucun compte de l'homme vivant à notre époque, des situations données ni des difficultés concrètes. Il répugnait à l'esprit de Newman d'écrire un livre ou de faire un sermon qui auraient pu être écrit ou prêché au XII^e siècle à Rome, mais nullement dans l'atmosphère intellectuelle des environs de 1860, dans le Londres mouvementé. On trouve cet esprit de Newman :

A. *Dans ses prêches.* Newman n'a que rarement touché à la technique proprement dite de l'éducation et de l'instruction, mais dans une conférence sur la « Prédication Universitaire » il a exposé des principes qui peuvent valoir pour toute sa pédagogie.

« Dans sa célèbre « *Rhétorique* », Aristote dit que l'essence de la rhétorique gît dans le talent de tenir *rigoureusement compte de son auditeur*. La rhétorique est un art relatif, et sous ce rapport elle diffère de la logique qui enseigne simplement le judicieux usage

de la raison, tandis que la rhétorique est l'art de convaincre, ce qui suppose nécessairement une personne qui doit être convaincue.

La précision est l'âme même de l'art de prêcher. Un auditoire déterminé et non le monde entier ; un thème déterminé et non tout l'Evangile et également un orateur déterminé. Ce qui est anonyme ne saurait prêcher ; ni non plus ce qui est passé et mort ; ni non plus ce qui est d'hier, quelque religieux en soi et quelque utile que ce puisse être... Tout doit sortir frais et nouveau de la bouche du prédicateur pour susciter vraiment de « l'esprit et de la vie » dans les cœurs de ses auditeurs... » (*Un Preaching. Id. of Un.*, p. 451.)

On peut renvoyer ici également à l'épigraphe de Newman : « *Cor ad cor loquitur* », « seul le cœur peut parler au cœur ».

B. Dans ses autres écrits.

Newman avoue n'avoir jamais écrit pour le plaisir d'écrire, mais avoir toujours eu en vue des situations, des problèmes, des hommes déterminés.

Dans ses « Discours sur la Pédagogie universitaire » à Dublin, il ne craignait pas tant la difficulté de son thème, mais plutôt son défaut de connaissance de ses auditeurs Irlandais.

La même remarque s'applique à sa correspondance.

« Une qualité qui ne manque jamais chez Newman c'est l'habitude et le talent de s'adapter à l'esprit de son correspondant. » (*Ward II*, p. 317.)

C. Dans son mode de démonstration.

On en trouve une preuve palpable dans une lettre de Newman au traducteur français de son « *Discourses to mixed Congregations* ».

« Ces conférences étant destinées à un PUBLIC ANGLAIS, je me demande si elles conviendront également à la France... J'insiste beaucoup sur cet argument : que les objections qui empêchent de croire au catholicisme, ne sont pas plus fortes que celles qu'on peut élever contre la croyance en Dieu. L'idée d'une Providence et d'un gouverneur moral est si profondément ancrée dans l'esprit anglais, que la doctrine de l'existence de Dieu est une sorte de point d'appui à l'aide duquel on peut arriver, en ANGLETERRE, à remuer et à conduire un penseur au catholicisme, parce qu'il voit, dans cette manière de procéder, une *reductio ad absurdum* des arguments contre l'Eglise, dès qu'ils conduisent à la négation de Dieu. Mais pensez-vous que la question puisse être posée de la même façon en FRANCE ? On reproche aux Français de pousser sans aucune appréhension une idée jusqu'à ses dernières limites ; or, en insistant devant eux sur les difficultés que l'on rencontre à prouver l'existence de Dieu, au lieu d'arriver — s'ils ont des dispositions au scepticisme — à leur faire accepter le catholicisme, n'est-il pas à craindre qu'on les pousse à nier la Divinité ? De telle sorte que l'argument, FÉCOND EN BONS RÉSULTATS A LONDRES, EN PRODUIRAIT DE MAUVAIS A PARIS » (1).

5^o Faire disparaître les préjugés des Protestants à l'égard des Catholiques et vice-versa.

Telle est la signification de son « *Present Position of Catholics in*

(1) Conférences aux Protestants et aux Catholiques, traduites par J. Gondon, Liège, 1851, p. 32.

England ». Le fond de cet écrit ne doit pas nous occuper ici, il suffit d'indiquer l'état d'esprit dont cet ouvrage est issu.

6° « *Reconnaître, exposer et examiner les difficultés des Anglicans sur leur chemin vers Rome.* »

C'est le thème de son « *Difficulties of Anglicans* ». Ici également il suffit d'appuyer sur le fait que Newman, en vrai pédagogue, prépare toujours l'homme impréparé à la vérité qui l'attend.

Avant l'élévation de Newman au Cardinalat, le duc de Norfolk écrivait à Léon XIII.

« Je ne crois pas qu'il y ait jamais eu un catholique qui a été écouté avec tant d'attention, de respect et même de sympathie par des non-catholiques que Newman... Nul ne pouvait présenter la vérité catholique à l'intelligence de ses concitoyens comme Newman, parce que, en dehors d'autres raisons, il avait toujours prouvé qu'il comprenait leurs *difficultés* mieux que n'importe quel autre auteur catholique. » (*Ward II*, p. 437.)

7° *Représenter toujours l'Anglicanisme comme étant « à mi-chemin de Rome ».* (*Apol.*, p. 26.)

Ce que nous avons dit plus haut sur ce point peut suffire.

8° *Signaler toujours l'ennemi commun : l'incroyance.*

Ainsi il trouva un « terrain d'entente » entre anglicans et catholiques; cet ennemi commun était le libéralisme : qui est à « mi-chemin de l'incroyance ». (*Apol.*, p. 26.)

9° *Une Apologie du Catholicisme adaptée à la mentalité anglaise.*

Pour Newman, il y avait là une double tâche :

A. En premier lieu, il ne fallait pas perdre de vue l'*Anglais individuel*, avec sa psychologie propre et l'attitude particulière de son esprit.

A cet effet, Newman écrivit sa « *Grammar of Assent* ». Ce n'est pas ici le lieu d'analyser cet ouvrage. Mais sa tendance pédagogique est hors de conteste : c'est un pont entre la psychologie de l'Anglais et la conviction religieuse catholique.

Les apologies en usage étaient jugées insuffisantes par Newman : elles étaient trop abstraites, trop théoriques, trop déductives, trop étrangères à la vie. Newman jugeait peu efficace, ce mouvement pour les « *Evidences of Christianity* », très en faveur à cette époque.

« Je me défie, disait-il, de démonstrations scientifiques lorsqu'il s'agit de faits concrets de la vie. (*G. of Ass.*, p. 411.)

Connaître notre vraie nature, telle qu'elle est, c'est reconnaître Dieu. » (*Ward II*, p. 257.)

Il suffit de passer en revue les éléments nouveaux qu'apporte Newman, pour voir que tous servent de chaînons vivants entre la vérité catholique et le type anglais de vie.

Chez Newman, la psychologie se trouve à l'avant-plan à côté de la logique ; le *personnel* à côté du général ; le *concret* à côté de l'abstrait ; le *spontané* à côté du réflexe, le *mouvement naturel de la pensée* à côté du syllogisme ; la *religion* à côté de la théologie ; la *pratique* à côté de la théorie ; l'*inconscient* à côté du conscient ; l'*instinctif* à côté du logique ; le *cœur* à côté de l'intelligence ; le *moral* à côté de l'intellectuel ; l'« *illative sense* » (1) à côté de la conscience scientifique ; l'*induction* à côté de la déduction ; la conviction *de fait* à côté de la conviction rationnelle ; la *vie* à côté de la science ; l'*homme intégral* à côté du logicien ; la *conscience* à côté du raisonnement.

La démonstration de l'existence de Dieu, basée sur la nature de la conscience, est une des idées les plus caractéristiques de l'œuvre de Newman. Et ainsi il se fait que, sous la pression de son problème pédagogico-religieux pratique, il y a plus de cinquante ans, Newman creusait les fondements instinctifs, dynamiques, biologiques et personnels de la vie psychique.

B. Il fallait ensuite tenir compte de la mentalité de toute l'Angleterre en tant que *communauté ecclésiastique* anglicane. Ce but visait surtout le « *Development of Christian Doctrine* ».

La « *Grammar of Assent* » examinait la conviction religieuse en connexion avec la psychologie vivante de l'individu.

Là Newman pratique ici le sondage sociologique et historique de l'âme de la communauté ecclésiastique chrétienne ; il montre que, de même que dans l'individu la conscience est le principe vital de la vie psychique, ainsi dans la communauté chrétienne l'Eglise catholique est le principe d'autorité et de vie de la communauté des fidèles.

« Ce qu'est la conscience dans l'histoire de la vie psychique individuelle, le principe dogmatique l'est dans l'histoire du Christianisme. » (*Development*, p. 361.)

Newman pense en biologiste dans sa psychologie de l'acte de foi ; il pense en « évolutionniste » dans son analyse de la structure sociologique de l'Eglise.

L'Eglise est un organisme vivant qui s'adapte aux circonstances changeantes du temps mais qui, malgré tous ses changements et toutes ses adaptations reste toujours identique à lui-même.

(1) Le sentiment conséquent.

« Elle change avec le temps pour toujours rester la même. Dans un monde supérieur il en va autrement, mais ici-bas, *vivre c'est changer*, et *être parfait*, c'est avoir *changé* souvent. » (*Development*, p. 40.)

L'Eglise romaine porte en elle le principe de vie ; l'Eglise Anglicane celui de pétrification et de mort.

1° *L'éducation supérieure de l'esprit chez les catholiques.*

A l'infériorité des catholiques anglais vis-à-vis des protestants, il ne saurait être remédié par la seule égalité politique. Sans l'élévation du niveau intellectuel des catholiques mêmes, sans l'approfondissement de la vie religieuse, sans la marche en avant d'une élite de laïcs cultivés, à la fois profondément croyants et intellectuellement supérieurs, les catholiques ne pourront jamais se mesurer avec les protestants.

« Lorsque je suis devenu catholique, dit Newman, je me suis posé en premier lieu la question : pourquoi les catholiques ne possèdent-ils pas d'*Université* ? (*Discipline of Mind. Id. of Un.*, p. 463.)

La jeunesse protestante étudie jusque sa vingt-deuxième — ou vingt-troisième année. Ainsi elle utilise une période de sa vie hautement importante pour être favorable à son développement intellectuel. Notre jeunesse catholique qui termine ses études à dix-sept ans, (*caeteris paribus*) n'est pas à la hauteur de la jeunesse qui termine les siennes à vingt-deux ans. » (*Id. of Un. Preface.*)

Ainsi la pédagogie universitaire se trouvait dans la ligne de stratégie spirituelle de Newman.

II. LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE DE NEWMAN.

Le Recteur échoua, mais le penseur chrétien réussit. (*Ward I*, p. 390.)

1. Newman, Recteur de l'Université catholique de Dublin.

Avènement du Naturalisme. Aux environs de 1850 apparurent dans la vie de l'esprit les premières manifestations de la conception naturaliste de la vie.

Les recherches et les inventions scientifiques, et surtout les découvertes techniques, avaient ébloui les imaginations et enflammé les cœurs. Dans cette atmosphère grandit petit à petit le dogme qu'il n'y a pas de science véritable en dehors des sciences naturelles. La connaissance du monde invisible fut mise au ban de la science.

En Angleterre, Bentham avait prêché l'utilitarisme en morale ; la théorie positiviste de la connaissance de J. Stuart Mill régnait dans les universités ; « *L'origine des Espèces* » de Darwin parut en 1859 ; Spencer esquissait sa « *Philosophie synthétique* », l'Allemagne était dominée par le « *Materialismus-Streit* » (1). En France avait paru, en 1844, la « *Philosophie positive* » de A. Comte.

Newman avait l'œil ouvert sur tout ce qui se manifesta. Remarquable surtout est son étude : « *Une forme moderne d'incroyance* » (2) écrite en 1854. On y trouve dépeint tout l'esprit de l'agnosticisme, longtemps donc avant que le terme reçut droit de cité (par Huxley).

« Son dogme fondamental énonce que rien de certain ne peut être affirmé concernant le monde invisible... La religion n'est pas un objet de la véritable connaissance scientifique. En fait de religion vous pouvez professer des opinions, admettre des théories, présenter des arguments, posséder des probabilités ; vous pouvez avoir tout excepté de véritables preuves et par conséquent vous n'avez jamais ici une science sûre... De même qu'il serait absurde de vouloir prophétiser sur le temps et de prédire qu'en 1860 nous aurons de la pluie ou de la sécheresse, la paix ou la guerre, de même il est absurde de vouloir, avec nos moyens actuels d'investigation, déclarer quelque chose de positif concernant l'autre monde, s'il y a un ciel, un enfer, un jugement dernier, si l'âme est immortelle et si Dieu existe... Vous avez naturellement le droit de vos opinions, mais de semblables convictions ne constituent pas de véritable connaissance ; elles ne sont pas scientifiques, elles ne sauraient devenir domaine public ; vous pouvez en même temps tolérer que votre ami défende l'opinion contraire (3). »

Contre-coup

Le résultat fut « une transvaluation des dogmes traditionnels de la connaissance », et par conséquent des branches d'enseignement. Pour autant que le Naturalisme vantait les « connaissances utiles », « le développement intellectuel » et le « nouveau savoir », il suivait la voie du « Siècle des Lumières », avec cette différence cependant qu'à présent les « sciences de la nature » furent célébrées comme étant la grande source de lumière et le moyen capital de formation intellectuelle.

Depuis de nombreuses années, surtout sous l'influence de Brougham, il s'était formé en Angleterre un mouvement pour la généralisation de « connaissances utiles », pour la création de « Salles de Lecture », de « Bibliothèques » et de « Mechanics Institutes ». On attendait tout salut de l'instruction du peuple ; le savoir devint le levier du progrès et le berceau de la perfection morale et religieuse. La parole de Bacon « Science is Power » (4) devint le mot d'ordre du mouvement.

(1) *La lutte du Matérialisme.*

(2) *A Form of Infidelity of the Day* (Dans *The Idea of a University*.)

(3) *Id.*, p. 287-88.

(4) Savoir est Pouvoir.

Ce mouvement devait influencer l'enseignement plus encore que les adultes. De nouvelles universités furent créées sans chaire de théologie ; petit à petit se développa le principe d'un enseignement primaire sans religion.

Sous le titre de « Queen's College », le gouvernement anglais créa à Dublin une université sans chaire de théologie, proclamant ainsi que la conception théologique du monde et de la vie appartenait au passé, et avait fait place à une conception « scientifique ».

L'Université Catholique. Au synode de Thurles (1850), l'Episcopat Irlandais décida la création d'une université catholique à Dublin. Le rectorat en fut offert à Newman. Comme Anglais, et en raison de toute espèce de difficultés qu'il appréhendait, Newman hésita d'abord ; toutefois il se décida à accepter la fonction comme une mission de l'autorité ecclésiastique supérieure. Newman était universitaire de cœur et d'âme.

« Si j'étais plus jeune, et si je n'avais de plus grands devoirs vis-à-vis de la congrégation oratorienne et vis-à-vis de mon propre pays, je n'aimerais aucune fonction autant que celle de recteur d'université. » (*Discipline of Mind* (Id., of Un.), p. 483.)

Collaborer à la création d'une université lui paraissait la plus belle œuvre à laquelle un homme puisse être appelé.

« Parmi toutes les diverses entreprises humaines, il n'y en a pas de plus noble et de plus élevée que la création d'une université. Créer une université et la maintenir en vie, est une des plus belles œuvres qu'on puisse entreprendre... » (*Christ. a Scient. Invest.*)

En Mai 1852, Newman débuta par quelques conférences sur l'éducation universitaire. Ces neuf conférences forment la part du lion dans son ouvrage « *Idea of University* ». Toute l'histoire de cette création est exposée longuement chez W. Ward. Pour nous il importe de savoir que, en dehors des facultés de théologie, de droit, de médecine, de philosophie et lettres, Newman fonda une revue hebdomadaire, « *University Gazette* » où il publia en grande partie ses « *Hist. Sketches* ». A « Stephens Green » il bâtit une « église universitaire » où il prêcha la plupart de ses « *Sermons on Various occasions* ». Son « Ecole de médecine » existe encore. Newman lutta également pour la littérature celtique.

Echec. En mars 1857, il donna sa démission. Il parut que l'Université avait été un échec. Les causes en peuvent être résumées comme suit :

1° La famine de 1846 avait épuisé l'Irlande et l'avait excitée contre

l'Angleterre. Le mouvement de la « Jeune Irlande » combattait tout ce qui n'émanait pas d'elle. De là mésestime pour l'enseignement supérieur catholique, manque de sympathie et d'étudiants.

2^o Différence de conception entre Newman et Mgr Cullen, archevêque de Dublin et à cette époque, grand homme à Rome. Mgr Cullen, adversaire du mouvement scientifique, préférait un séminaire plutôt qu'une université, prétendait nommer lui-même les professeurs, était défiant vis-à-vis des professeurs laïcs, des Anglais et en même temps vis-à-vis des « Jeunes Irlandais », dont Newman appuyait la candidature au professorat.

3^o On ne réussit pas à faire reconnaître les diplômes par l'Etat.

4^o Newman se trouvait comme un « grand incompris » vis-à-vis de Mgr Cullen et d'un peuple défiant. Il était un millionnaire en idées : un grand voyant et un semeur d'idées, mais il n'était pas homme d'action, ni leader. On lui appliquait sa propre opinion sur St-Grégoire de Naziance : « Vous pouviez éveiller un peuple, mais vous ne pouviez le diriger ». Newman lui-même l'admettait.

« Si j'étais à la fois Evêque et Irlandais, je ne réussirais pas encore dans l'administration d'une Université. Je ne possède pas le *talent d'administrateur* ; je ne l'ai jamais possédé avant et je n'ai jamais occupé un poste d'autorité. Je pouvais tout mettre en marche, et je n'ai jamais aspiré à autre chose. » (*W. Ward*, p. 373.)

Bien qu'il en fut fort affecté, Newman considéra son échec d'un point de vue supérieur. Il ne s'était jamais fait illusion sur lui-même, ni sur les difficultés de l'entreprise ; ils'était mis à l'œuvre par esprit d'obéissance et de soumission à l'Eglise. Il était convaincu que l'homme est né non pour réussir et achever, mais pour faire son devoir.

« Un seul parmi les enfants des hommes a achevé sa vocation en une œuvre parfaite et accompli totalement la tâche qui lui avait été imposée. Un seul s'écria à son dernier soupir : « Tout est consommé ». Mais tous ceux qui accomplissent leur devoir dans un esprit de foi, d'espérance et de charité, avec une volonté ferme et un cœur généreux, peuvent produire quelque chose d'impérissable.

En esprit ils peuvent se ranger parmi les grands héros de l'Ecriture Sainte et de l'histoire de l'Eglise : Moïse, Elie et David ; Basile, Athanase et Chrisostome ; Grégoire VII, St-Thomas de Cantorbury et bien d'autres, qui firent le plus quand ils croyaient produire le moins et qui moururent sans avoir pu contempler les fruits de tous leurs travaux. » (*W. Ward* I, p. 343.)

2. Newman et l'éducation universitaire.

Ecrits concernant ce sujet. A juste titre, son biographe W. Ward fait remarquer que « le recteur échoua mais que le penseur chrétien réussit ». L'Université catholique de Dublin n'existe plus, mais « l'*Idea of a University* » est un mouvement impérissable de Newman, penseur pédagogique. Cet écrit reste son œuvre capitale. Nous ne pouvons cependant pas perdre de vue ses autres écrits où il a touché le même problème. En premier lieu il importe de citer : « *Historical Sketches* » (III vol.). La première édition parut en 1856 sous le titre : « *Office and Work of Universities* ». C'est une série de tableaux empruntés à la vie universitaire d'autrefois et écrits en un style superbe (1). L'ouvrage peut être considéré comme la base historique de son « *Idea of a University* ».

Le type universitaire d'Oxford occupe, chez Newman, une place tellement prédominante, que l'évolution religieuse d'un étudiant d'Oxford, décrite dans « *Loss and Gain* », ainsi que les multiples traits de la vie universitaire que l'on y trouve, présentent également de l'importance pour la pédagogie de Newman.

On ne peut non plus passer sous silence ses « *Sermons on Various Occasions* » dont huit furent prêchés dans l'église universitaire de Dublin.

Leur valeur. 1^o « *L'idea of University* » est une des rares dissertations systématiques sur la pédagogie universitaire. La littérature sur cette matière est excessivement pauvre : jusqu'à présent la pédagogie s'est occupée trop exclusivement des écoles primaires et moyennes.

2^o On trouve bien plus de l'esprit pédagogique anglais chez Newman que p. ex. chez Spencer.

3^o L'ouvrage est toujours hautement actuel, bien qu'écrit en 1852 et discutant toutes espèces de doctrines de cette époque.

4^o C'est une des plus remarquables apologies de la culture générale ou philosophique. L'ouvrage a exercé une grande influence sur le Cardinal Mercier.

(1) Un coup d'œil sur l'ouvrage nous révèle le contenu suivant : *What is a University* — *Site of a University* — *University Life* : *Athens* (Souvent cité comme prose classique) — *Free Trade in Knowledge* : *The Sophists* — *Discipline and Influence* — *Influence* : *Athenian Schools* — *Discipline* : *Macedonian and Roman Schools* — *Schools of Charlemagne* — *Supply and Demand* : *The Schoolhouse* — *Professors and Tutors* — *Strength and Weakness of Universities* : *Abelard* — *The Ancient University of Dublin* — *Colleges* *The Corrective of Universities* : *Oxford* — *Abuses of Colleges* : *Oxford* — *Universities and Seminaries* : *L'Ecole des Hautes Etudes*.

5° Il est de loin le meilleur ouvrage anglais sur la pédagogie catholique.

Le fait que le nom de Newman n'est jamais mentionné dans nos « Histoires de la pédagogie » et que l'on ne rencontre jamais une quelconque de ses idées dans nos manuels de pédagogie, prouve combien la méthodologie scolaire clichée a rétréci notre horizon pédagogique. Petit à petit cependant on en vient à rendre justice à Newman. Deux citations empruntées à des compétences en font foi.

Récemment P. Corcoran S. J., professeur de pédagogie, écrivait :

« Rares sont les productions pédagogiques anglaises qui peuvent être louées non seulement comme remarquables en raison de leurs idées constructives, mais en même temps comme modèles de beau style et de maîtrise de la langue. De telles qualités de fond et de forme se trouvent chez Platon, chez Quintilien, chez Vivès... Mais on ne les trouve ni chez Milton, ni chez Locke, ni chez aucun auteur anglais antérieur à Newman (1). »

On retrouve la même idée dans la plus récente étude sur Newman, parue en Angleterre.

« Dans son « *Idea of University* », Newman discute certains principes fondamentaux de l'éducation avec une richesse d'illustration et une beauté de style qu'aucun autre traité anglais de pédagogie n'a approché et encore moins égalé (2). »

Dans son « Introduction » à l'édition de « *Idea of University* » pour la « *Everyman's Library* », W. Ward conclut :

« Cette œuvre pédagogique de Newman ne le cède, en importance, à aucun de ses écrits. » (*Introd.*, p. XXVI.)

Un connaisseur très compétent de Newman, W. H. Hutton, parle dans le même sens :

« Les conférences de Newman sur l'éducation universitaire ont exposé quelques-unes des meilleures idées de la fin du XIX^e siècle sur la véritable tâche de la formation universitaire (3). »

Dans un ouvrage remarquable nous pouvions lire tout récemment :

« La littérature pédagogique, qui embrasse vingt siècles, et qui, dans les dernières années, s'est accrue de façon vertigineuse, renferme une petite douzaine de livres dignes d'être lus. « *La République de Platon* » est de loin le plus important. A l'époque moderne, *L'Idea of University* de Newman est une respectable exception (4). »

(1) T. CORCORAN : *Liberal studies and Moral Aims. A. Critical Survey of N'S Position*. N° 1 de « Thought » New-York, Jone, 1926, p. 54.

(2) BERTRAM NEWMAN : CARDINAL NEWMAN. *A. Biographical and Literary study*. Longmans, 1925, p. 132.

(3) W. H. HUTTON : « *The Oxford Movement* » dans *Cambridge Hist. of Engl. Literature*, vol. XII, p. 269.

(4) W. G. De BURGH : *The Legacy of the Ancient World*, London, Macdonald, p. 427.

Originalité. A l'arrière-plan des vues de Newman sur l'Université, on voit, il est vrai, poindre partout les sommets de l'Oxford de la pré-Réforme. Mais Newman poursuit sa propre vie : ce qu'il construit est une Oxford catholique, transplantée dans la vie intellectuelle mouvementée de 1850, rajeunie et renouvelée par les idéals modernes d'éducation et de formation, pensée dans son esprit et coulée dans son style.

Il n'avait pas à sa disposition des ouvrages détaillés sur ce sujet : ainsi il en était réduit à ses propres moyens.

« Je me sentais comme un marin sur un océan inconnu, surpris par la nuit et réduit à se fier aux conseils et aux règles de sa propre inspiration pour atteindre le port. » (*Id. of Un.*, Ch. VIII.)

Ses aveux sur les peines que lui a coûtées cet ouvrage sont multiples et hautement instructifs. « J'ai littéralement noirci des rames de papier, réfléchi et écrit des journées entières, pour, le soir venu, détruire le tout. » (*Ward I*, p. 376.)

« La rédaction me fait souffrir quelque chose qui ne ressemble à rien mieux qu'à de la douleur physique » (*Préface*). Qu'un penseur et un écrivain de talent comme Newman témoigne « qu'après trente ans d'exercice il doit encore tout autant recommencer et corriger » (1), cela prouve que, même pour un génie, un grand travail est un dur travail.

Appuis. La difficulté qu'éprouvait Newman en raison du manque de prédécesseurs, s'augmentait encore du fait qu'il voulait traiter le « problème éducatif » non pas par voie théologique déductive, mais par voie psychologico-inductive. En d'autres termes, il ne voulait pas prendre comme point de départ la vérité catholique et les ordonnances ecclésiastiques, mais la simple expérience de la vie, la sagesse humaine et le bon sens.

Son principe fondamental est que « la philosophie de l'éducation est basée sur des vérités de l'ordre naturel ». (*Id. of Un.* I.)

D'où sa conclusion : que des pédagogues non-catholiques ne sont nullement privées de certaines vérités fondamentales naturelles et qu'il n'est pas exclu que des catholiques échouent par défaut de compréhension du processus éducatif.

Cette conviction est trop importante, et trop caractéristique de Newman, pour la passer sous silence.

(1) BERTRAND NEWMAN, O. C., p. 205.

« Où le soleil brille, sous les climats chauds des pays méridionaux, les habitants connaissent peu des préservatifs contre la pluie et le vent.

Ils ont bien de temps en temps une tempête ou une averse, mais cela ne dure pas longtemps et ils s'accommodent tant bien que mal de cette intempérie ; mais ils n'ont inventé aucun moyen d'y remédier ; cela n'en vaut pas la peine ; la science du chauffage et de l'aération est réservée aux pays septentrionaux...

Telle est également la situation des *Catholiques* vis-à-vis des *Protestants* en matière de science de l'éducation. Les Protestants comptent exclusivement sur des moyens humains et les exploitent autant que possible. Leur seul moyen de salut consiste à utiliser ce qu'ils possèdent : « Savoir » et leur « pouvoir » et rien d'autre. Avec nous, catholiques, il en va tout autrement : nous avons une très noble tradition. Cela peut avoir pour conséquence, (je ne veux pas dire que nous comptons trop sur la prière et sur l'aide de Dieu, car cela est impossible) que nous oublions parfois que nous sommes le plus agréables à Dieu et pouvons attendre le plus de Lui, lorsque, comme dit la fable, nous mettons « la main à la pâte », lorsque nous exploitons à l'extrême ce que nous avons reçu de la nature, et qu'en même temps, avec la confiance de notre foi et de notre espérance, nous regardons vers ce qui est au-dessus de la nature.

Pourtant nous sommes parfois disposés à laisser aller les choses comme si, d'une façon ou d'autre, elles finiraient cependant bien. Ainsi nous allons notre train, vivant au jour le jour ; nous rencontrons des difficultés et les surmontons, nous réussissons, sans doute, dans les choses capitales, mais nous échouons dans des détails, ce qui pourrait certes être évité. » (*Id. of Un., Disc. I.*)

Dans l'appui que peut fournir ainsi une autre confession religieuse, Newman ne voit rien qui soit contraire à l'esprit du catholicisme. L'Eglise, en effet, a toujours fait appel à des témoins et à des compétences en dehors de son sein, pour des problèmes sur lesquels ces profanes pouvaient émettre un jugement. Elle en a appelé au témoignage de païens et d'incroyants pour la vérité de sa doctrine pour autant que leur témoignage pouvait porter... Elle a exprimé sa théologie dans la langue d'Aristote... (*Id.*)

Connexion avec la philosophie de la vie chez Newman.

Ci-dessus nous avons appelé l'attention sur l'influence que la tendance pédagogique de Newman a exercé sur ses conceptions philosophiques. Ceci s'applique surtout à cette pédagogie universitaire systématique. « *L'Idea of University* » renferme des jugements décisifs qui excluent toute interprétation moderniste ; pour cette raison l'ouvrage est fort peu lu ou du moins peu utilisé par les soi-disant interprètes modernistes de Newman.

Mais le contraire n'en est pas moins vrai. La pédagogie universitaire de Newman s'est développée sur la terre nourricière de sa philosophie de la vie. Il en témoigne lui-même :

« Les idées que je défends ici se sont fusionnées avec toutes mes convictions, et sont pour ainsi dire, nue *partie de mon être*. Mon esprit a passé par bien des changements, mais ici il n'a connu ni modification d'idées ni doutes... Les principes que je défends à

présent sous la sanction de l'Eglise catholique, je les confessais déjà dans la première période de ma vie, lorsque je considérais la religion comme une affaire de sentiment et d'expérience plutôt que de foi.

Elles s'emparaient de plus en plus de mon esprit, à mesure que je pris contact avec l'histoire des premiers siècles chrétiens et que de cœur et d'âme je me rapprochais du Catholicisme ; et ma conviction de leur vérité se confirme par les événements de chacune des années passées dans le sein de l'Eglise. » (*Id. of Un.*, D. I.)

3. Diverses conceptions d'une Université.

Le concept Newmannien d'une université devient très clair par son contraste avec les conceptions que l'on rencontre dans l'histoire ou avec celles en vogue actuellement chez les peuples modernes. L'enseignement supérieur doit viser les buts suivants :

1° *Le maintien et le développement de la vie culturelle supérieure.*

L'université est un institut d'enseignement, et, comme tout institut de ce genre, elle est un organe de l'hérédité culturelle. Si l'on enlève à un peuple ses universités, on a coupé le fil de sa tradition culturelle, et forcé la génération naissante de recommencer par elle-même tout le travail de sa culture. Les universités sont les conservatoires de la vie supérieure de l'esprit.

Dès leur création les universités ont poursuivi et réalisé ce but ; il est et reste un des caractères distinctifs des instituts supérieurs d'enseignement chez les peuples occidentaux.

2° *La préparation aux vocations supérieures.*

Les docteurs, juristes, professeurs, théologiens, ingénieurs, industriels, hommes du haut commerce et de la haute industrie, bref tous ceux qui occupent les sphères supérieures de la vie sociale, de l'Etat, de l'Eglise sont formés par l'université.

Ce caractère se rencontre dans toute université. Ce caractère professionnel s'est toujours développé dans les universités françaises.

3° *L'initiation aux recherches scientifiques.*

Ceci est une tendance qui ne s'est manifestée qu'au commencement du XIX^e siècle. Son berceau fut l'Allemagne, ses promoteurs : Fichte, Schleiermacher et W. von Humboldt.

Cette conception allemande de l'université fut plus tard transplantée dans d'autres pays, mais l'Allemagne se vante toujours de ce que ses universités sont en premier lieu des instituts pour recherches scientifiques.

4^o *La formation d'hommes, de personnalités.*

Grâce à leur culture générale, grâce à leur contact avec des personnalités marquantes, les étudiants universitaires se forment et deviennent des hommes en état d'être un jour les dirigeants spirituels de leur nation.

Là se trouve surtout le centre de gravité des universités *anglaises*, particulièrement d'Oxford et de Cambridge.

5^o *L'élévation du niveau de la culture du peuple.*

Les universités Européennes ont toujours couru le danger d'être isolées et au-dessus du peuple. Sous l'influence du mouvement démocratique on a commencé à envisager la tâche sociale de l'université. En raison de diverses circonstances ce sont les universités américaines qui ont ouvert la voie dans ce sens.

Le fait de signaler un pays déterminé pour chacune des conceptions de l'université marque uniquement l'importance attribuée à cette conception spéciale sans exclure les autres. Et ce fait prouve que l'université est en connexité avec la culture d'un peuple déterminé.

Mais ces diverses tendances de l'université ont naturellement engendré partout des conflits que l'on trouve à la base du problème de la réforme des universités, problème qui est à l'ordre du jour dans tous les pays.

4. Le concept Newmannien de l'Université.

1^o Critique du type allemand. Tout d'abord il y a lieu de remarquer que Newman n'exclut aucune des conceptions ci-dessus ; mais il ne les considère pas non plus comme décisives pour « l'essence » même de l'université.

Nous verrons plus loin sa propre manière de voir ; nous nous bornons pour le moment à sa critique du type allemand. Protéger les intérêts de la science, favoriser son progrès, ne peut, selon lui, former le but essentiel de l'université.

D'abord parce qu'il heurte de front le principe de la division du travail. En dehors des universités il existe des Académies qui ont pour tâche le progrès de la science. Des universités sont en premier lieu des instituts d'enseignement.

« Si le but de l'Université doit être : recherches scientifiques, alors je ne vois pas pourquoi elle aurait des étudiants... Il existe quantité d'organisations, instituts, académies et associations qui visent avant tout la science et non les étudiants...

D'autre part : recherche scientifique et enseignement sont deux fonctions différentes ;

ce sont également des dons différents et on les rencontre rarement ensemble chez la même personne. Le bon sens a toujours associé la recherche de la vérité à l'isolement et au silence. Les grands penseurs étaient par trop absorbés par leurs problèmes pour être interrompus et troublés ; ils fuyaient l'auditoire et l'école publique. Les grandes découvertes en chimie et en électricité ne furent point faites à l'université. Je suis d'avis que, tandis qu'enseigner inspire toutes sortes d'obligations extérieures, le foyer naturel de l'expérimentation et de la réflexion est la solitude et l'isolement. » (*Id. of Un. Préface.*)

Le bien-fondé de cette critique est confirmé par des professeurs d'université en vue appartenant à notre époque.

Le ministre allemand Becker écrivait récemment :

« Nos professeurs prétendent encore que l'université doit uniquement former des *hommes de science* et des *savants*. Mais l'université est également une école professionnelle pour les emplois supérieurs. Quatre-vingt-quinze pour cent de nos étudiants ne se livreront jamais à des recherches scientifiques. Néanmoins on en forme de petits chercheurs et on ne les éduque pas en vue de la capacité professionnelle (1). »

Max Scheler a montré combien fut néfaste pour l'université allemande, le fait de concentrer toute son activité sur une seule direction. Elle promet tout mais livre peu de solide ; il y a un abîme entre la formation professionnelle et la formation scientifique, entre la formation professionnelle et l'éducation générale, entre le professeur et le chercheur.

« De petits *savants*, sans contact avec le monde, des intellectuels anémiés, dont le savoir non digéré et ne venant jamais à propos, étouffe toute la personnalité, quittent annuellement en nombre notre université. Ils sont riches en savoir mais pauvres en caractère. Ils ne sont pas en état de choisir un point de vue, ni de porter une responsabilité, ni de faire figure dans la vie — telle est l'impression que la jeunesse académique produit souvent sur l'homme impartial (2). »

2^o L'Université du point de vue des études.

Newman considère l'université de deux points de vue : celui des études et celui des étudiants. Du point de vue des études, l'université est un institut d'enseignement qui embrasse l'intégralité

des domaines scientifiques, non seulement dans leur totalité, mais selon leur rang, leur hiérarchie dans l'empire de la vérité.

Par conséquent l'âme de l'Université consiste à produire de l'unité, de l'ordre, de l'organisation, de la synthèse dans les différents domaines de la culture. « *Comprehensiveness* », compréhensivité, pouvoir synthétique est sa caractéristique suprême. Dans l'essence même de l'université, gît un trait philosophico-culturel : qu'elle le veuille ou non, dans

(1) *Deutsche Allg. Zeitung* 1918. Cité par Scheler.

(2) M. SCHELER : *Universität und Volkshochschule* dans son ouvrage : « *Die Wissenschaft und die Gesellschaft* », 1926, p. 498.

son organisation et dans son esprit s'expriment une doctrine scientifique, une théorie de la culture, une représentation du monde et de la vie.

« L'Université, dit Newman, est la philosophie d'un intellect *impérial*. »

Et il explique cet aphorisme comme suit :

« Ce qu'est un *empire* dans l'histoire politique, l'*Université* l'est dans le domaine de la culture. L'université est la protectrice suprême de tout savoir et de toute science, de faits et de principes, de recherches et de découvertes, d'expérimentation et de réflexion. Elle circonscrit le territoire de l'intellect et veille à ce que les frontières de chaque province soient scrupuleusement respectées, que nulle part il n'y ait ni invasion ni capitulation. Elle se pose en *arbitre* entre vérité et vérité, et assigne à chaque vérité particulière sa place et son rang, selon sa nature et son importance. Elle ne mettra unilatéralement à l'avant-plan aucun domaine spécial quelque important et quelque noble il puisse être ; elle n'en sacrifiera aucun non plus. Selon leur importance relative, elle est respectueuse et loyale à l'égard des justes exigences de la littérature, des recherches scientifiques, de l'histoire, de la métaphysique et de la théologie. Elle se montre impartiale à l'égard de tous les domaines du savoir ; elle favorise chacun d'eux dans sa sphère et ses fins propres. Son but immédiat est : assurer à chaque domaine la place qui lui revient selon un ordre supérieur, et dans cet ordre — laisser travailler dans tous les domaines et selon toutes les méthodes de penser inventées par l'intellect humain... »

Sa *fonction spéciale* consiste à assurer l'*unité* dans la *pluralité*. Sa devise doit être : vivre et laisser vivre. » (*Christianity and Scient. Investigation*.)

Ainsi, pour Newman, l'université est pour ainsi dire la Cour supérieure ou le Parlement de la culture.

3° Du point de vue des étudiants. A cette tâche synthétique de l'université s'associe son importance pour les étudiants.

De même qu'elle organise la vie culturelle, elle doit développer dans l'esprit des étudiants la « *comprehensiveness* », (la compréhensivité), cette qualité, qu'à défaut d'autre terme, Newman appelle « l'esprit philosophique » et où, selon lui, gît la formation universitaire proprement dite.

Nous en parlerons au chapitre suivant et ferons également connaître le jugement de Newman sur les autres conceptions de l'Université.

5. Connexion entre la philosophie de la culture et le concept d'université chez Newman.

Le court aperçu de ce que Newman entend par Université exposé ci-dessus, doit à présent être développé et détaillé.

Ce qui, à première vue, donne l'impression d'une conception *a priori*, acquiert une toute autre signification et se rapproche singulière-

rement de la réalité, lorsqu'on rapproche cette conception de la théorie de la culture chez Newman. Tout au long de l'histoire et chez tous les grands pédagogues, l'école suit la conception et la tendance de la culture. Il en est de même chez Newman. Son concept d'université s'est greffé sur sa philosophie de la culture. Un coup d'œil sur ses concepts fondamentaux suffira pour nous en convaincre.

Réalité. Avec tous les grands penseurs, Newman est convaincu que les choses existent chacune en soi, mais que toutes sont en connexion intime. Dans l'univers rien ne reste isolé de son milieu, éloigné d'autres choses. Comme Platon et Aristote, Newman adhère à la conception organique de la vie et du monde, qui considère comme axiome que, dans le monde de la réalité toutes les choses concrètes se trouvent être en connexion intime.

La loi de la réalité s'énonce : connexion organique des choses.

« Tout ce qui existe forme un *système* très vaste ou un *fait complexe* qui se décompose naturellement en un nombre indéterminé de faits particuliers qui, étant les parties d'un tout, présentent les uns avec les autres un nombre incalculable de relations. » (*Id. Dic. II*, p. 36.)

Processus cognitif. L'intellect humain se trouve en présence de ce fait très complexe. Il n'est pas en état de l'embrasser dans toute son étendue et richesse. Pour ce motif il procède analytiquement : il isole des pensées, il procède par étapes, il abstrait. Ici se trouve sa force, mais également sa faiblesse : il considère uniquement les parties du tout et court le danger de tenir les parties mais de perdre de vue les connexions organiques de la réalité concrète.

La loi de la connaissance s'énonce : imperfection, conséquence du processus abstratif.

« N'est-il pas étonnant que, malgré tous ses dons, l'esprit humain n'est pas en état d'embrasser tout cet immense fait (1) d'un seul regard de son esprit et de se l'approprier du coup. Tel un *lecteur myope*, l'œil de l'esprit se met à épier, avance lentement en trébuchant à travers les pages de cet immense *volume* ouvert devant lui. Le processus cognitif ressemble également à ceci : lorsque nous nous trouvons devant une construction monumentale présentant nombre de parties et de faces, nous la contournons, nous notons aussi bien que nous pouvons l'une partie après l'autre, nous considérons l'*ensemble* sous *divers points* de vue et arrivons ainsi à la conscience du tout. Il en est de même de la con-

(1) C'est-à-dire la réalité.

naissance : pas à pas, par toutes sortes de détours elle avance et s'empare de l'univers où elle prit naissance. » (*Id.*, p. 36.)

Sciences. Il en est de la science comme de la connaissance humaine : elle travaille comme Shylock qui se taille une pièce dans l'organisme vivant de la réalité. Chaque science à part voit ce qu'elle voit, mais elle ne donne pas l'image de la réalité totale.

La loi de la Science : division du travail.

« Les divers aspects partiels ou *abstractions* grâce auxquelles l'esprit prend vue sur son objet, s'appellent *sciences*. Elles embrassent respectivement de petits ou de grands secteurs du champ de la connaissance. Parfois ces secteurs sont très étendus mais superficiels ; parfois étroitement limités mais exacts ; parfois ils s'occupent ensemble d'une seule et même province ; parfois ils présentent une partie commune, parfois ils prennent une direction opposée chacun suivant la sienne propre.

Toutes les sciences n'éclairent pas l'esprit dans la même mesure ; aucune n'apporte par elle-même à l'esprit une lumière complète sur l'état de la réalité telle qu'elle est. (*Id. of Un.*, p. 38.)

Toutes les sciences forment une unité, elles sont toutes en connexion avec une seule et même *réalité intégrale*. Chacune d'elles a besoin de l'aide et de la garantie de ses sciences sœurs ; chacune doit donner et prendre. Il s'ensuit que *pas une seule ne peut être négligée impunément*, si nous voulons connaître aussi exactement que possible les choses telles qu'elles sont, et que cet oubli d'un domaine du savoir devient plus ou moins important selon l'étendue du champ du savoir, selon la profondeur à laquelle il creuse et selon l'ordre auquel il appartient. L'absence d'une seule science signifie l'élimination positive d'un facteur qui fait sentir son influence dans la rectification et l'achèvement de tous les autres. » (*Id.*, p. 51.)

La Vérité. Mais l'intellect a pour objet la contemplation de la vérité intégrale. De même que la réalité est une et multiple en même temps, ainsi en est-il de la vérité : elle est une dans sa pluralité et multiple dans son unité.

Toutes les sciences particulières ne donnent que des parcelles ou des aspects de la vérité totale : ce n'est que par une synthèse, par une coopération, par réunion et rectification des divers domaines de la vérité, par la systématisation, la totalisation et l'organisation de toutes les sources de vérité, que l'on en arrive à la contemplation de la vérité intégrale.

La loi de la Vérité : synthèse, système, unité, (*comprehensiveness*) compréhension : telle est la voie royale conduisant à la vérité intégrale.

« Pour posséder de la vérité, il faut posséder toute la vérité. (*Id.*, p. 63).

Les sciences nous donnent un regard sur la vérité, mais ce regard n'est que partiel, en raison de cette imperfection, elles doivent se compléter par d'autres ; en raison de leur vérité partielle, elles sont également en état de compléter d'autres sciences. Ce n'est que lorsqu'on considère « l'homme » dans tous ses rapports : physiques, physiologiques, politiques, moraux et religieux *pris ensemble*, ou comme un être qui est à la fois l'objet

de diverses sciences, que l'on obtient un *concept véritable* de l'homme en tant que réalité ou fait extérieur, comparable au champ visuel que l'œil nous offre de sa forme extérieure. (*Id.*, p. 39.)

Les diverses sciences sont en connexion mutuelle ; elles doivent se *compléter mutuellement*.

L'exactitude, la certitude, le *degré de vérité* du savoir qu'elles dispensent est *directement proportionnel* à leur regard sur la *réalité totale*. » (*Id.*, p. 209.)

Philosophie de la culture. A présent nous sommes en état de comprendre ce que Newman entend par philosophie.

Selon une très ancienne légende, les sciences se mirent un jour en voyage, mais dès le troisième jour elles se mirent à se quereller parce que la principale d'entre elles était absente, celle qui devait leur indiquer leur place respective et leur hiérarchie. Cette science suprême est, pour Newman, la philosophie.

Pour lui « philosophie » ne signifie par un des domaines de notre philosophie courante ; elle n'est ni logique, ni métaphysique, ni éthique, ni conception proprement dite de la vie, ni mentalité spéciale, mais une branche que l'on peut le mieux qualifier de « philosophie de la culture » parce qu'en fait, elle a pour objet l'appréciation, la classification, la systématisation, la hiérarchisation de tous les domaines de la culture qui visent la vérité intégrale. Newman ne se sert pas du terme « philosophie de la culture », mais la chose qu'il a en vue se confond avec ce que les Allemands entendent de nos jours sous ce vocable :

« La détermination du « rang » d'une science est la tâche de cette *science architectonique* ou *philosophie*, qui elle-même est l'arbitre de toute vérité, tranchant les exigences, et indiquant la place de tous les domaines du savoir que l'homme est en état de conquérir. (*Id.*, p. 52.)

La conception de l'influence d'une science sur l'autre, de l'utilité de l'une pour l'autre le *classement*, la *délimitation*, l'*adaptation* et la juste *estimation* de toutes : tout cela appartient à une espèce de science différente de toutes les autres. Dans un certain sens elle est la *science des sciences*, et selon ma propre conception je la nomme *philosophie*. (*Id.*, p. 42.)

La philosophie consiste en une *compréhension universelle* de la vérité dans toutes ses ramifications, dans la conception universelle des relations entre science et science, de leur connexion réciproque et de leur valeur respective. » (*Id.*, p. 94.)

L'instinct philosophique. Dans l'analyse de la vie culturelle on se heurte à cette science centrale qui s'appelle « la philosophie », parce que, dans la vie de l'esprit de chaque individu, vit un instinct de synthèse, d'estimation, de systématisation.

La philosophie est un besoin culturel parce qu'elle est un besoin personnel. Dans tous ses ouvrages, Newman a insisté sur cet instinct philosophique spontané chez l'homme.

« L'esprit humain ne peut s'empêcher de *spéculer* et de systématiser. (*Id.*, p. 87.)

Nous ne pouvons vivre *sans une conception de la vie* ; et lorsque nous ne possédons pas la vraie conception de la vie, nous bâtissons des châteaux en Espagne. (*Id.*, p. 67.)

Nous préférons des conceptions indéfendables ou absurdes sur la vie plutôt que de n'en avoir aucun. (*Id.*, p. 66.)

Il n'existe pas d'homme qui ne professe tels ou tels *principes premiers*. Même lorsqu'il déclare que rien ne peut être connu, cette affirmation est son principe premier. Des principes premiers sont pour l'esprit ce que la *circulation du sang* et les diverses fonctions des organes sont pour le corps. Ils sont la présupposition de la vie de notre esprit ; sur eux nous bâtissons nos conceptions sur les événements, les actes, les personnes, les lignes de conduite, les idéals, les normes morales et la religion. Ils établissent ce qui *différencie l'une personne de l'autre* ; ils sont les *caractéristiques de l'homme*. » (*P. P. of C.*, p. 284.)

Unilatéralisme. L'instinct philosophique est donc naturel à l'homme. Mais ce naturel philosophique doit devenir de la culture philosophique. Par conséquent cet instinct doit être approfondi, éclairé, dirigé et surtout élargi, car la grosse pierre d'achoppement est « l'unilatéralisme » (*exclusiveness*) qui est le contraire de la compréhensivité (*comprehensiveness*).

Le savant unilatéral. Non seulement l'homme, mais, toute science, par l'unilatéralisme de celui qui la cultive, court le danger de devenir la base d'une philosophie.

« L'homme d'une spécialité devient facilement l'homme d'une direction de la pensée. Ainsi il arrive que des principes tels que : l'utilité, le progrès, la philanthropie, l'anatomie comparée, l'électricité, sont transformés en idées directrices sinon en clef de toutes les sciences, du moins deviennent toutes sortes de choses et sont invoqués à propos de tout sauf pour leur objet propre.

Tous les principes des sciences sont vrais jusqu'à un certain point ; mais tous tombent dans l'erreur et dans le charlatanisme parce qu'ils sont poussés jusqu'au point où ils doivent être rectifiés et arrêtés par d'autres spécialités. » (*Id. of Un.*, p. 68.)

Ainsi on rencontre des politiciens, des économistes, des artistes, des historiens, des physiciens et autres qui, sur la base de leur spécialité, hasardent une théorie sur l'homme et sur la vie dans leur entièreté. Newman a dépeint quelque part l'unilatéralisme du « médecin philosophe ».

« Il a concentré son intellect sous sa propre science à tel point qu'il en a oublié l'existence de toutes les autres. Pour lui l'homme est un être qui n'a guère à faire que naître, manger, boire, et perpétuer sa race...

Sa propre spécialité et sa profession ont tellement absorbé son esprit, la vérité de ses devoirs professionnels l'ont tellement pénétré qu'il ne comprend ni ne tolère aucune doctrine supérieure de vie. Après des années il peut devenir complètement étranger aux vérités de la religion. Son défaut n'est pas de prendre l'erreur pour la vérité, car ce qu'il invoque est vérité, mais en ceci : qu'il n'aperçoit pas qu'il existe d'autres et de plus hautes vérités que la sienne. » (*Christianity and Scient Invest.*, p. 51.)

Tâche culturelle
de l'Université.

Or, pour Newman, l'université est l'incarnation de cette science architectonique qui est la « philosophie ». Elle est l'institution culturelle architectonique qui, dans le royaume de la vérité, maintient de l'ordre, défend des droits, aplanit des difficultés, unit du travail, trace des limites, impose des devoirs, établit des hiérarchies, apprécie des méthodes, harmonise des antinomies, bref, élève toute la vie culturelle à une unité organique de la vérité intégrale et totale.

6. Pas d'Université scientifique sans la Théologie.

Contre

les Modernes.

De la conception Newmannienne de l'Université dérivent deux conséquences importantes.

D'abord : il est contraire à l'essence, au caractère philosophique et scientifique de l'université d'en exclure la théologie comme le font et le prétendent les modernes. Le thème : « Université et Théologie », est traité par Newman dans ses trois premières conférences. C'est le problème de « l'école laïque » dans l'enseignement universitaire.

Remarquons d'abord la méthode de Newman. Il ne va pas en appeler à la parole divine, ni à l'Évangile, ni aux décisions de l'Eglise ; il attaque le problème du même point de vue que les modernes, c'est-à-dire du point de vue rationnel, scientifique.

Newman approfondira et éclairera ce concept scientifique moderne à tel point qu'il démontrera que, bannir la théologie de l'université, ne constitue pas seulement une injustice à l'égard de cette spécialité, mais est un attentat à la science, une atteinte à l'unité de la culture et à la vérité.

Comment le démontre-t-il ? En appliquant les principes de sa philosophie de la culture exposés ci-dessus.

1^o Tout le domaine de la vérité, toutes les sciences doivent être enseignées à l'université si l'on veut que celle-ci fournisse une vue d'ensemble sur la culture, sur le monde et sur la vie.

Or, la *théologie est une science* : elle possède un objet, un domaine, une méthode, des lois, un système propres. Inutile d'insister longuement sur tout ceci : les spécialistes pourront lire ce superbe chapitre dans le premier discours intitulé « La Théologie, une branche de la Science ».

Newman termine par la conclusion :

« Théologie est connaissance scientifique au même titre que la théorie de *Newton* est une science. Un enseignement universitaire sans la théologie est tout bonnement *anti-philosophique*. La théologie a au moins autant de droits à une place que l'astronomie. » (*Disc. I.*)

2° *La théologie est également la base d'autres sciences.*

Ceci résulte de la connexion organique de tous les domaines de la culture.

Si elle devait être éliminée, sa place ne resterait pas inoccupée. Au contraire, d'autres sciences s'empareraient de son domaine, elles monteraient en grade, se partageraient la proie et par conséquent elles dépasseraient leurs limites, outrepasseraient leurs droits, se prononceraient sur des objets en dehors de leur compétence, et deviendraient sujettes à caution dans leur propre doctrine. Ainsi tout le domaine de la vérité serait bouleversé et le degré de vérité de chaque spécialité serait mis en doute.

« La vérité religieuse n'est pas seulement une partie, mais une *présupposition* de la *vérité intégrale*. L'éliminer n'est rien moins que déchirer la trame de l'enseignement universitaire. C'est, selon le proverbe grec, éliminer le *printemps de l'année* ; c'est agir à la manière des tragédiens qui montent un *drame* et laisse le *rôle principal* de côté. (*Id. of Un.*, p. 61.)

Si vous éliminez une science du cycle de la vérité, vous ne pouvez plus laisser sa place inoccupée. Cette science est oubliée ; les autres sciences avancent ou en d'autres termes, elles dépassent leurs limites propres et pénètrent dans un domaine où elles n'ont aucun droit....

Toute science humaine, cultivée unilatéralement peut devenir dangereuse pour la religion. Ce que j'explique par le fait que, quelle que soit son étendue, elle tombera dans l'erreur dès qu'elle s'avisera être la seule interprète de tout ce qui existe sur la terre et dans le ciel. Et cela pour sa simple raison qu'elle aborde un terrain qui n'est pas le sien, et s'attache à des problèmes dont la solution lui échappe faute d'éléments. » (*Id. of Un.*, p. 65.)

3° *Les autres sciences sont également une base pour la théologie.*

Il s'ensuit qu'un enseignement universitaire scientifique universel n'est pas possible sans la théologie, mais que, d'autre part, l'université ne saurait enseigner la théologie sans comprendre également les autres sciences. Examinons ce point.

7. Pas d'Université catholique sans la Science et la Littérature modernes.

Contre les conservateurs catholiques.	Une première conséquence de ce principe établit à nouveau le théocentrisme dans la vie culturelle et le catholicisme dans l'université.
---------------------------------------	---

Mais il y en a une seconde. Une université catholique ne saurait enseigner la théologie dans toute son ampleur et

dans toute sa profondeur sans accorder en même temps une large place à la science et à la littérature modernes et sans rester en contact continu avec celles-ci. Cette même idée fondamentale de l'unité organique de tous les domaines de la culture et de la vérité, fournit à Newman un point de vue d'où il permit au savant de regarder avec d'autres yeux le théologien, et d'où, d'autre part, le théologien put considérer le savant sous un autre état d'esprit. En raison de son caractère scientifique tant vanté, l'université moderne devait concevoir l'indispensabilité de la théologie ; en raison de son ambition d'embrasser toute la vie et toute la culture, la théologie devait concevoir l'indispensabilité des recherches modernes.

Ainsi Newman pouvait poursuivre sa conviction capitale : la réconciliation de la science moderne et de la théologie traditionnelle sans sacrifier l'une à l'autre. Le savant moderne devait continuer à explorer, selon les méthodes modernes, son domaine spécial, mais il devait apprendre à penser traditionnellement lorsqu'il veut se prononcer sur la vie ou sur l'homme considérés dans leur intégralité. Le théologien traditionnel doit persévérer dans son propre penser philosophique et théologique, mais se mettre en contact avec les résultats et les méthodes des recherches modernes.

Newman a exprimé ces idées en principe dans ses « Discours », mais il les a développées dans ses écrits ultérieurs. Nous disons ici quelques-unes des idées énoncées par Newman au cours des années 1850-60. Elles appartiennent à ce qu'il y a de plus solide chez Newman comme penseur et pédagogue catholique moderne.

1^o *L'Université comme temple de l'intellect cultivant à la fois la théologie et la science moderne.*

« Il en est qui pensent que je veux entraver le développement de l'intellect par des mesures de surveillance ecclésiastique. Cette idée est loin de moi. Je ne me sens non plus aucunement porté vers un compromis comme si la religion devrait faire un sacrifice et la science un autre. Non, je désire que l'intellect se développe dans la plus complète liberté et que la religion jouisse de la même liberté. Mais ce que je souhaite, c'est qu'elles puissent fleurir dans le même lieu et s'incarner dans les mêmes personnes. Je veux en finir avec cette diversité de centres qui trouble tout par des influences contradictoires. Je souhaite que le même lieu et les mêmes personnes soient à la fois des oracles de philosophies et des centres de ferveur. Je ne puis souffrir, comme tant d'autres, que deux systèmes indépendants, l'intellectuel et le religieux, courent parallèlement l'un à l'autre, par une espèce de division du travail, et ne se rencontrent parfois que par simple hasard. Je ne puis souffrir que la religion soit ici et la science ailleurs, et que des jeunes gens parlent toute la journée science et logent le soir avec la religion. On n'atteint pas la racine du mal, si des jeunes gens mangent, boivent et dorment en un lieu et réfléchissent en un autre lieu ; je désire qu'un seul et même toit abrite l'entraînement (*training*) intellectuel et

l'entraînement religieux. *Mon but est : rendre fervent le laïc intellectuel ; et rendre intellectuel le clerc fervent.* » (S. on V. O., p. 13.)

2^o *La charte fondamentale de la liberté des recherches scientifiques dans une université catholique.*

Tel est le sujet que Newman développe de façon magistrale dans son essai : « *Christianity and scientific Investigation* ». Tout ce que des catholiques ont écrit plus tard sur ce thème reste inférieur à ces belles pages de Newman. Elles suffisent pour immortaliser le nom de l'auteur dans la littérature catholique du XIX^e siècle.

« La plus haute sagesse consiste à accepter toute vérité, d'où qu'elle vienne, dès qu'elle est exprimée de façon claire et nette, alors même qu'il paraît difficile de la concilier immédiatement avec les vérités que l'on connaît déjà...

La philosophie de cet intellect royal qu'est l'université possède une règle fondamentale de vie : la vérité ne saurait être en contradiction avec la vérité. Si elle en possède une seconde, c'est celle-ci : une vérité paraît souvent en contradiction avec une autre ; en possède-t-elle une troisième, elle est la conclusion pratique que l'on doit être patient à l'égard de ces contradictions apparentes, et ne pas les considérer comme plus terribles qu'elles ne sont en réalité...

La cause principale de cette impression de contradiction gît dans notre compréhension défectueuse...

Le catholique n'est pas cette créature nerveuse qui s'effraie à chaque bruit soudain, et tremble à chaque phénomène insolite qui frappe son regard.

Il ne craint nullement, il rit de la pensée que par l'une ou l'autre méthode scientifique on pourrait faire une découverte en contradiction avec l'un des dogmes de sa religion... Il sait sûrement que si quelque chose de ce genre se présentait, on remarquerait bientôt que la chose n'est pas tirée au clair, ou bien qu'il n'y a aucune contradiction, ou bien si contradiction il y a, ce n'est pas avec une chose révélée, mais avec une chose confondue avec la Révélation.

Si, dans nos écoles, nous accordons une place à la raison, nous devons lui laisser toute liberté. Si nous voulons raisonner, nous devons nous soumettre aux conditions de la raison. La loi de la raison veut qu'elle avance lentement, souvent par des détours et par étapes. Il n'y a pas de chemin de traverse conduisant à la vérité... Impossible de faire en ligne droite l'ascension d'une montagne ; un navire ne peut entrer dans le port sans louver.

De grands esprits ont besoin d'espace, non dans le domaine de la foi, mais dans celui de la pensée.

Ce dont le chercheur a besoin, c'est une foi robuste et ferme dans la suprématie de la vérité. L'erreur peut régner quelque temps, mais la vérité finira par triompher. Le seul effet de l'erreur est, en dernière instance, de favoriser la vérité. Des théories, des hypothèses sont mises en avant ; peut-être qu'elles s'écrouleront, mais pas avant qu'elles n'aient suggérées des idées meilleures. Ces idées meilleures sont reprises par d'autres, et, si elles ne conduisent pas à la vérité, elles mènent à quelque chose qui est plus près de la vérité ; et ainsi, dans son ensemble, la science progresse. En matière de recherches scientifiques, les erreurs de certaines intelligences sont plus fécondes que les vérités d'autres. Une science paraît ne faire aucun progrès, au contraire, elle semble courir d'un échec à l'autre ; et cependant, sans que nous nous en apercevions, elle est en voie de progresser, et c'est déjà naturellement un gain pour la vérité, le seul fait d'avoir appris ce qui n'est pas vrai, sans rien de plus. » (Chr. and Sc. Invest. : passim.)

3° *L'université catholique et l'étude de la littérature moderne.*

Sur ce sujet il importe de consulter : les conférences sur : « *Christianity and Letters* » ; — « *Literature* » ; — *Catholic Literature in the English Tongue* ».

Newman ne croit ni à la possibilité pratique, ni à l'efficacité de la création d'une littérature exclusivement catholique. Pour lui l'étude de la littérature anglaise classique s'imposait comme une nécessité inéluctable et comme un élément formateur de premier ordre.

« Prenez les choses telles qu'elles sont et non telles que vous les souhaiteriez. *Pourquoi éduquons-nous sinon pour préparer à la vie ?*... L'Université est-elle une préparation directe à la vie, laissez-la telle qu'elle est. Elle n'est ni un couvent, ni un séminaire ; c'est un lieu où l'on doit préparer des hommes du monde pour le monde. Nous ne pouvons les cuirasser contre tout, mais contre ce qui est inévitable. Ne jamais aller dans l'eau n'est pas une bonne manière d'apprendre à nager dans l'eau trouble.

Anathématisiez la littérature mondaine comme telle (je ne dis pas certains auteurs, ouvrages, certaines pages) ; découpez dans les grands classiques toutes les grandes révélations sur l'homme animal et ces révélations *attendent en chair et en os votre étudiant à la sortie de l'auditoire*. Là il les trouvera avec tout le charme de la nouveauté et tous les attrails de l'art.

Aujourd'hui il est étudiant, demain membre de la grande communauté humaine ; aujourd'hui il en est réduit aux vies des Saints, demain il est jeté dans Babel, — jeté dans Babel sans conseils, sans pouvoir de discernement entre le bien et le mal, entre sophisme et vérité, entre beauté et péché. Vous lui avez refusé les *maîtres de la pensée* qui l'auraient éduqué même malgré quelques pages dangereuses. Vous lui avez arraché ces hommes dont les pensées émeuvent les fibres les plus profondes de nos cœurs, dont les mots sont des proverbes, dont le nom se trouve sur toutes les lèvres, dont le style est le « *standard* (1) » de leur langue maternelle et la gloire et l'orgueil de leur concitoyens... Vous avez réussi en tout hormis en ceci : vous n'avez pas fait du monde son Université (2). » (*Id. of Un. Disc.*, VIII.)

8. Université et Eglise.

1° *L'Eglise a besoin de l'Université, mais d'autre part, l'Université ne peut se passer de l'Eglise.*

Tout le plaidoyer de Newman roule sur ce besoin de l'Eglise. Non comme source de vérité, mais comme moyen humain de répondre, d'expliquer, d'adapter et de développer sa doctrine, comme institut pour la haute formation de sa jeunesse, l'Université constitue un organe important de l'Eglise. Mais l'Université a bien plus besoin de l'Eglise. Si l'Université a pour tâche le maintien de « l'ordre » dans le royaume de la vérité, elle devra, à cet effet et dans différents domaines, avoir recours au pouvoir disciplinaire de l'Eglise.

(1) Drapeau.

(2) C'est-à-dire vous ne l'avez pas armé contre les miasmes du monde.

Sciences naturelles et Sciences de l'esprit. A) Dans le secteur des sciences naturelles, l'Université sera toujours menacée du danger naturaliste qui mettra en opposition la nature et Dieu, les sciences naturelles et la théologie, le monde visible et le monde invisible, la méthode inductive et la méthode déductive et les représentera comme autant d'incompatibilités. Sans le phare de l'Eglise, cette « grande représentante du monde invisible », l'homme sera toujours subjugué par la tangibilité du monde physique.

La distinction entre les sciences de la nature et celles de l'esprit est dépeinte de main de maître par Newman.

« Le monde physique s'étend devant nous, visible à l'œil, tangible à la main, parlant à tous nos sens et cela à tel point que la science basée sur lui, est aussi réelle pour nous que le fait de notre existence personnelle. Mais les phénomènes qui se trouvent à la base de la morale et de la religion n'ont rien de cette évidence lumineuse.

Au lieu d'attirer notre attention à tel point qu'ils puissent difficilement échapper à notre regard, ils sont des préceptes de la conscience ou de la Foi. Ce sont des ombres faibles et des lignes pointillées, réelles il est vrai, mais ténues, fragiles et presque imperceptibles ; l'œil de l'esprit tantôt les voit, tantôt ne les aperçoit plus. Le reflet des nuages et des monts dans le lac démontre que des nuages et des monts l'entourent, mais le crépuscule, le brouillard ou un orage subit efface le joli mirage qui ne laisse ni signe ni trace de ce qu'il était. Quelque chose de ce genre sont les lois de la morale et les inspirations de la Foi, telles qu'elles se montrent à l'œil de l'esprit individuel. Qui peut nier l'existence de la conscience ? Qui ne sent la force de ses inspirations ? Mais combien obscure la lumière sous laquelle elle nous apparaît, combien faible son impression en comparaison de la netteté des perceptions visuelles et tactiles qui sont à la base de la science de la nature ? Comme nous nous laissons détourner facilement là même où la conscience du devoir nous parle le plus clairement. Comme tel ou tel précepte moral se réduit bien vite à néant dès que nous ne l'observons que de loin en loin ! Comme la crainte du péché disparaît vite en nous, dès que l'ardeur de la moralité se refroidit ! et alors arrive la conclusion : « *Tout cela n'est que superstition !* » Cependant, après un certain temps, nous regardons autour de nous et, à notre grand étonnement, nous remarquons comme précédemment que le même commandement du devoir, le même précepte moral, la même protestation contre le péché s'éveillent de nouveau au-dessus de nous et contre nous, aux mêmes anciens endroits, comme si jamais ils n'avaient été effacés, tout comme l'écrit divin sur le mur lors du festin (1). Il est possible qu'alors nous nous approchions d'eux avec audace, que nous les regardions avec irrespect, que nous les interroguions avec scepticisme ; alors ils disparaissent de nouveau comme autant de fantômes — ils luisent dans leur froide beauté, mais ils ne viennent pas offrir leur corps à nos regards indiscrets, ni leurs mains, ni leurs pieds. Quelque profondément nous puissions, dans notre cœur, reconnaître leur souveraineté, ces phénomènes redoutables, surnaturels, manifestes, majestueux, ténus ne sont donc pas, comme base scientifique, à la hauteur de cette dure, tangible et matérielle réalité qui constitue le domaine de la science de la nature...

L'Eglise catholique a été instituée par la miséricorde de Dieu comme un *pendant présent et visible* et le seul *pendant* possible de la *perception sensorielle*.

Le monde est un rude ennemi de la vérité spirituelle... Les vérités les plus importantes : l'existence de Dieu, la certitude de la récompense future, les exigences de la loi morale, la réalité du péché, l'espoir de secours surnaturels — trouvent réellement dans l'Eglise leur seul et hardi défenseur. » (*Christ, and Medical Science. Id. of Un.*, p. 514.)

(1) de Balthazar.

B) L'Eglise catholique et la littérature.

Nous avons vu avec quel courage Newman s'est fait le défenseur de l'étude de la littérature moderne ; avec la même sagesse il montrera la nécessité, pour l'Eglise, de surveiller ce domaine. « Ici l'intervention de l'Eglise est encore plus nécessaire que dans le domaine des sciences de la nature », écrit-il. Pourquoi ? Les sciences de la nature menacent toujours la religion ; le grand danger de la littérature gît dans la falsification de l'esprit du catholicisme. La littérature est par essence le livre de l'homme naturel. De là provient que l'étude littéraire unilatérale présente toujours le danger de considérer la beauté naturelle comme norme de tout, et engendre ainsi lentement une attitude erronée de l'esprit vis-à-vis de l'ordre surnaturel qui est l'âme du catholicisme.

« La vraie sagesse de l'Eglise ne consiste pas à exclure la littérature des écoles pour laïcs, mais à y faire pénétrer. Laissez faire l'Eglise à sa manière pour la littérature ce qu'elle fait d'une autre manière pour les sciences de la nature ; chacune de ces spécialités possède sa propre imperfection, et l'Eglise comble ce qui manque aux deux. *L'Eglise ne redoute aucun savoir, mais les éclaire tous ; elle n'étouffe aucun élément de notre nature, mais développe l'homme dans son intégralité.* »

La science raisonne ; la littérature, au contraire, parle à l'imagination, déclame et insinue. Par conséquent la manière d'influencer est ici tout autre.

« N'est-il pas étonnant que l'Eglise traite la littérature avec une fermeté calculée entièrement sur l'inquiétude, qu'elle intervient d'une main plus énergique dans la marche de la pensée littéraire, qu'elle agit dans le choix des études et des livres avec une autorité qui pourrait paraître tyrannique, si la raison et la réalité étaient les seuls instruments des conséquences que déduit la littérature ? »

L'exemple de St-Philippe de Néri est cité par Newman comme illustration de ce que doit faire ici le véritable guide catholique. Saint Philippe de Néri vivait vers le milieu de la puissante efflorescence artistique du moyen âge.

« Il remarqua que le mal ne pouvait être guéri ni par les démonstrations, ni par la science, ni par les protestations et avertissements, ni par l'ermitage ou le prédicateur, mais au moyen de la *grande contre-fascination de la pureté et de la vérité*... Il préféra se jeter au milieu du mouvement et de diriger le fleuve qu'il ne pouvait arrêter, et de purifier et de sanctifier ce que Dieu avait fait bon, mais ce que l'homme avait corrompu... Tout ce qu'il fit fut accompli par la *lumière*, par l'*ardeur* et l'*éloquence convaincante* de son caractère *personnel* et de sa parole affectueuse... Ils vinrent à lui comme les sages vinrent honorer l'Enfant divin ; il était tellement prévenant, doux et beau... Il était tout pour tous. » (*Id. of Un. Disc., VIII.*)

C) La Théologie et l'Eglise catholique.

Mais c'est surtout le domaine de la théologie qui doit être soumis au contrôle de l'Eglise, si l'Université veut rester le temple de la vérité.

En effet, une université ne saurait exister en dehors du cadre catholique, puisqu'elle ne saurait représenter la science universelle si elle n'enseigne pas la théologie catholique. Mais ceci est encore insuffisant.

« Alors même qu'on y aurait autant de chaires catholiques que l'on veut, cela ne suffirait pas encore pour en faire une université catholique. En effet, la théologie ferait partie de l'enseignement pour autant qu'elle constitue un des nombreux éléments fondamentaux, très importants de ce que j'ai appelé « culture ». D'où la nécessité d'un pouvoir direct et actif de l'Eglise sur et dans l'université, de crainte que l'université ne devienne la concurrente de l'Eglise dans les choses théologiques qui sont du domaine exclusif de l'Eglise...

Le fait que même toute la théologie catholique y serait enseignée, ne serait pas une garantie suffisante de la catholicité d'une université, si l'Eglise ne lui insuffle pas son propre esprit pur et extra-terrestre, n'en imprègne pas son organisation, si elle ne surveille pas son enseignement, n'unit pas ses étudiants et ne surveille pas son œuvre. » (*Id. of Un. Disc., VIII.*)

2^o Parallélisme entre la nature, la structure et la fonction de l'Université et de l'Eglise.

Il est hors de conteste que les deux institutions se meuvent chacune sur son propre plan. Mais la correspondance entre les deux est trop manifeste pour ne pas la souligner.

a) Elles sont l'une et l'autre deux *grandes puissances de la vérité*.

Que l'Université a la vérité à cœur est suffisamment démontré. Il en est de même pour l'Eglise.

« Son principe est : n'exclure aucune vérité de quelque nature qu'elle soit ; mais veiller à ce qu'aucun système ne se propage sous le couvert de la vérité hormis ceux qui y ont droit. » (*Id. of Un. Disc., VIII.*)

b) Les deux institutions culminent en une synthèse de la vérité, en une *philosophie*.

Newman désigne quelque part la vérité catholique « une philosophie divine », (*Ward I*, p. 638) et de la théologie il dit qu'elle est la « philosophie du monde surnaturel ». (*Id. of Un.*, p. 431.)

L'Université et l'Eglise ont pour tâche, non pas tant la poursuite de nouvelles vérités au moyen de recherches analytiques, d'investigations spéciales, d'exercice de spécialités, mais la conservation, l'achèvement, l'organisation, la définition, la systématisation, l'ensei-

gnement de la vérité intégrale. Ce que l'Eglise est à la vie religieuse, l'Université l'est à la vie culturelle.

« Le catholicisme est le centre de force de la religion tout comme le système est le centre de force de la connaissance philosophique. » (*Id. of Un.*, p. 518.)

c) Ce parallélisme résulte surtout du rapport entre l'Université et l'Eglise d'une part, et le *penser* individuel d'autre part.

Le libre examen (*private judgment*) en matière religieuse conduit à l'hérésie et à la ruine de l'Eglise et du catholicisme.

La recherche individuelle libre d'une spécialité conduit à l'unilatéralisme, à la ruine de la philosophie qui est l'âme de la culture et de l'Université.

Discipline de l'esprit, socialisation, universalisation du penser individuel telle est la présupposition et du catholicisme et de l'Université.

d) Dans la conception de Newman, l'Université était considérée comme l'*organe médiateur* entre le chercheur et le penseur individuel d'une part et l'autorité enseignante ecclésiastique d'autre part. Newman était d'avis que de grands avantages résultaient des libertés et de l'autonomie relative que possédaient les universités du Moyen âge : elles jugeaient en quelque sorte les nouvelles théories et découvertes avant que Rome émit un jugement ecclésiastique officiel. Rome était alors plus qu'une cour supérieure d'appel en matière de problèmes controversés.

« Newman, écrit son biographe Ward, n'a jamais renoncé à cette idée ; il en parlait encore dans une lettre deux ans avant sa mort. » (*Ward's Introduction to Id. of Un.* XIV.)

Conclusion. L'Université de Newman était conçue et construite de façon à être le parvis culturel de l'Eglise catholique, et la philosophie qui en était l'âme, devait être considérée comme la propédeutique intellectuelle de la foi catholique.

Newman, comme pédagogue de la religion se sentit poussé vers la pédagogie universitaire et par là il devint le pédagogue de la culture philosophique.

III. NEWMAN. PÉDAGOGUE DE LA CULTURE PHILOSOPHIQUE.

Mon but : rendre fervent l'intellectuel laïc ;
rendre intellectuel le clerc fervent.

1. L'idéal formateur au centre de la didactique de Newman.

Dans ses trois premiers « Discours », Newman traite de la nature de l'Université sous le rapport des « études ». Il s'y trouve une partie de sa philosophie de la culture : L'Université doit être : le microcosme de la culture, l'image de la vérité intégrale, l'institution qui, dans son essence, incarne l'unité, le système, l'ordre et la hiérarchie des différents domaines du savoir.

Un caractère capital. Dans les quatre discours suivants, il considère l'Université du point de vue des *étudiants*. Que doit-être une Université pour les étudiants ?

Ici Newman s'étend longuement sur l'idéal formateur que l'Université doit offrir et inspirer aux étudiants pour mériter véritablement le nom d'institution d'enseignement supérieur.

L'étude de l'idéal formateur constitue donc, chez Newman, la partie principale de sa pédagogie universitaire.

Quelle que soit la valeur de cet idéal, le fait en lui-même doit être mis en évidence comme un caractère essentiel de la didactique de Newman.

Défaut de la didactique moderne. Dans toute la littérature pédagogique moderne, l'idéal formateur fut systématiquement négligé au profit de la psychologie de l'élève, de la méthodologie pratique, etc. Professeurs, écoles et l'enseignement tout entier furent littéralement inondés de méthodologie ; mais le pire de tout, c'est que cette avalanche de règles et principes didactiques ne produisit nullement les fruits attendus pour la raison qu'on avait perdu de vue la question fondamentale : Qu'est-ce qu'un homme cultivé ? En effet, sans un but final net et clairement établi, toutes ces recherches et investigations sur la didactique, toutes ces améliorations et tous ces affinements des méthodes, sont condamnés à la stérilité.

Pour cette raison, la pensée de Foerster, que « l'étude de l'idéal formateur doit constituer l'étude fondamentale de toute pédagogie »,

doit-elle être considérée comme un point de repère dans la littérature pédagogique.

Spalding également a fait de ce principe la base de sa construction pédagogique ; de même Willmann y a consacré des pages superbes dans sa « *Didaktik als Bildungslehre* » (1). L'idée prend de plus en plus d'extension. Fr. Paulsen l'a éloquemment défendue.

A présent Spranger, Litt et toute l'école qui traite la pédagogie dans une connexion plus étroite avec la philosophie de la vie, s'inspire de la thèse Foersterienne (2). Enfin toute la « pédagogie des types » doit renvoyer à la même thèse.

Excellence. Il y a plus de trois quarts de siècle que Newman a vu que le point central du problème de l'enseignement git dans « l'idéal formateur », et, dans toute la littérature pédagogique moderne, nul n'a égalé Newman dans l'analyse de ce qu'est ou doit être le véritable développement de l'esprit.

Par ces chapitres surtout, Newman a conquis le lecteur Anglais qui sentait inconsciemment se trouver non seulement en face de pages superbes, mais également d'un problème d'éducation examiné et traité par Newman d'un point de vue qui intéressait non seulement des professionnels, mais également la masse.

Toute la formation de Newman lui garantissait le succès dans l'étude du problème éducatif. Il est un maître dans la peinture de « types psychologiques ». Nous avons déjà cité ses schémas du « gentleman », et de « l'Anglais ».

Les normes vraies et fausses du développement de l'esprit, les types formateurs sains ou maladifs ne sont pas décrits par Newman selon des principes abstraits et théoriques : il les rend tangibles, intuitifs sous des formes humaines.

2. Le type de l'étroitesse d'esprit selon Newman.

Pour apprendre à bien connaître quelqu'un, il importe souvent de connaître l'ennemi que l'on combat. Ainsi pour saisir le concept Newmannien de la « largeur d'esprit » il est utile de se faire d'abord une idée du contraire, c'est-à-dire du concept de « l'étroitesse d'esprit ». On trouve ce concept expliqué et commenté dans le « *XVe Un. Sermons* ». Nous le donnons ici en résumé.

(1) Traduction néerlandaise par De Hovre et Siméons. Sanduard-Boekhandel, Bruxelles.

(2) Cfr. *Cours de Pédagogie* par Siméons. Duculot, Tamines.

« Il, (c'est-à-dire l'homme à l'esprit étroit) prétend comprendre ce qu'en fait il ne comprend nullement ; il est convaincu qu'il n'a *plus rien à apprendre*, et il lui manque ainsi un élément de progrès...

Des esprits étroits ne *voient pas les difficultés* ; ils se croient capables de convertir d'autres à leur conception de la vie et ils sont dépités dès qu'ils ne réussissent pas... Ils croient que leur théorie résout tous les problèmes, réfute tous les arguments, satisfait toutes les parties... Il croient posséder précisément *cette* vérité qui fait tout marcher sur des roulettes. Ils reviennent constamment avec les mêmes idées... Ils possèdent un ou deux thèmes qu'ils imposent *pédantesquement* à tout propos et hors propos ; ils ont pour tout une explication toute prête...

Ils sont incapables de se mettre dans l'esprit d'autrui. Ils sont butés dans leur point de vue comme des membres ankylosés faute d'usage.... Le monde entier du savoir, ils l'ont déjà, à leur gré, divisé en parcs, délimité, classé et qualifié : ils prétendent savoir où tout se trouve... Ils sont incapables d'apprendre un autre ordre... Ils croient qu'une vérité exclut une autre qui en diffère... Inconscients de leur propre défaut, ils se forment toutes sortes de *concepts faux* sur les non-initiés, sur les époques passées... Leur lit est trop court pour qu'ils puissent s'y étendre et leurs couvertures trop étroites pour s'en envelopper... Personne n'est conduit aussi facilement par le nez que celui qui est imbu de ses propres idées... Ils se laissent facilement *désarçonner* et *désemparer*, deviennent des *alarmistes* et finissent souvent dans le *scepticisme*. » (XV Oxf. Un. Ser., p. 304-310.)

3. Véritable formation de l'esprit et savoir.

Problème actuel. Non seulement l'homme de la rue, mais tous nous sommes actuellement enclins à identifier la formation de l'esprit et le savoir.

Là gît une ancienne hérésie didactique dont le naturalisme moderne a tellement pénétré notre organisme culturel et notre enseignement de haut en bas, et saturé notre atmosphère intellectuelle au point que nous en sommes littéralement empoisonnés.

L'idéal de la formation actuelle est : polymathie, savoir universel, pansophie. On est formé en proportion de ce que l'on connaît ; la quantité de savoir est la pierre de touche de la formation. Un homme formé doit être une « encyclopédie ambulante ».

Ici nous nous trouvons en face du problème fondamental de l'enseignement. La surcharge des programmes est la conséquence de cet idéal formateur quantitatif. Ici donc doit se produire la réaction : le concept du véritable développement de l'esprit est le point d'appui de toute amélioration.

Or, sur ce point, Newman nous donne des pages superbes et des vérités et principes classiques qui ont infiniment plus de valeur pour la réforme immédiate et pratique de notre enseignement que la kyrielle de livres de notre actuelle littérature pédagogique. Sur ce point Newman est plus actuel que maints de nos modernes.

Le Savoir n'est qu'une condition. Dans la conception moderne de la formation, il n'y a qu'une demi-vérité. L'acquisition de connaissances est une condition, un moyen de formation, une fonction du processus formateur proprement dit, la base matérielle de la culture de l'esprit. Telle est la part de vérité : inutile d'y insister. Mais par là l'âme même du processus formatif n'est pas encore atteinte et c'est le point capital qui doit être mis en lumière.

Quelle que soit son importance, l'acquisition de toutes espèces de connaissances n'est pas encore formation de l'esprit. Quelques exemples suffiront à faire ressortir cette vérité.

« Une étonnante *mémoire* n'est pas synonyme de formation, par plus qu'un *dictionnaire* est l'équivalent d'une grammaire. » (*Id. of Un.*, p. 127.)

On peut dire la même chose de certaines personnes qui voient de leurs connaissances, ou bien la masse, ou bien les caractères individuels. Elles n'aperçoivent pas de liens ; elles rassemblent des faits sans en extraire des jugements ; elles se contentent d'un savoir étendu.

« De tels hommes sont peut-être archéologues, philologues, juristes, naturalistes ; ils peuvent être utiles dans la place qu'ils occupent ; je me garderai bien de parler d'eux avec irrespect. Et cependant, dans tout cela il n'y a rien qui me garantisse l'absence d'*étroitesse d'esprit*. » (*Id.*)

A cette catégorie de gens appartiennent également ces étudiants qui dévorent des livres, possèdent un grand fonds de lectures, soit littéraires, soit scientifiques, mais n'ont rien digéré. Ils ont chargé leur esprit, ils ne l'ont pas étendu. A cette même catégorie appartiennent également des personnes qui connaissent bien le monde, qui sont familiarisées avec toutes sortes d'états et de gens, qui savent parler agréablement et jouent peut-être un rôle dans la vie, mais qui ne possèdent pas de principes bien clairs et fermes, et considèrent par conséquent les faits et les personnes comme de simples données historiques, ne prennent jamais position, n'affirment jamais, ne défendent jamais une vérité, mais « bavardent » sans cesse. Enfin les sceptiques de tout genre trouvent également ici leur place.

Chez des gens qui ont reçu peu ou pas de formation, la chose devient encore plus manifeste. Des marins qui ont fait le tour du monde, ont eu le monde entier devant leur esprit.

« Mais toutes ces choses extérieures ne forment pas dans leur imagination un tout symétrique et cohérent ; ils voient, pour ainsi dire, le *tableau de la vie* par l'envers et il ne leur dit rien... rien ne s'enchaîne ; rien n'est cohérent, rien n'a d'histoire. Chaque chose est isolée, elle va et vient comme les vues changeantes d'un cinéma qui laissent le specta-

teur où il était. Pour eux l'un vaut l'autre ; ils ne savent s'ils doivent admirer ou tourner en ridicule, approuver ou désapprouver, car il leur manque *toute norme* pour juger. » (*Id. of Un.*, p. 128.)

L'âme du processus formateur. En quoi consiste donc à proprement parler la formation ? Newman applique à la formation de l'esprit la distinction traditionnelle entre cause matérielle et cause formelle.

Le savoir est la matière de la formation ; organisation du savoir par l'esprit en est la cause formelle. « Ce » que l'on sait est quelque chose ; « comment » on le sait est quelque chose d'autre et plus important.

« Le développement de l'esprit ne se produit pas par la simple absorption passive d'idées encore inconnues, mais par l'influence énergique et simultanée de l'esprit sur et dans la direction des idées qui l'assaillent. Cette influence est une puissance formelle parce qu'elle met de l'ordre dans la matière qui est absorbée et lui donne une *signification* ; c'est vraiment faire nôtre la connaissance, ou comme on dit, c'est l'assimilation de ce que nous absorbons, l'assimilation de la connaissance dans la substance même de notre précédente disposition d'esprit.

Il n'y a pas d'extension de l'esprit sans *comparaison* mutuelle des idées entre elles à mesure qu'elles se présentent à l'esprit, ni sans *systématisation*. Nous sentons que notre esprit se développe et s'étend non pas lorsque nous apprenons simplement, mais lorsque nous mettons ce que nous apprenons en relation avec ce que nous savions déjà.

Formation de l'esprit n'est pas simplement augmentation de savoir, mais *mouvement* et *ascension* du centre intellectuel autour duquel gravite tout ce que nous savons et apprenons. (*Id. of Un.*, p. 126.)

Ainsi nous atteignons au savoir *organisé* et partant *vivant*. » (*XV. Un. Sermon*, p. 287.)

Conséquences. 1^o Si le centre de gravité de la formation gît dans ce pétrissage du savoir par notre raison, l'importance du savoir comme matière de la formation ne peut être sous-évaluée.

« Lorsque notre *raison* dépasse trop notre savoir, lorsque celui-ci reste limité et imparfait, et que d'autre part notre instinct de *systématisation* et d'*organisation* reste vivace, nous courons le danger de devenir des *théoriciens*, des *philosophistes*, des *sectaires*. » (*XV Id. Sermon*, p. 275.)

Les deux éléments sont d'une nécessité essentielle : le savoir et l'instruction sont le corps ; leur organisation et systématisation par la raison sont l'âme de la formation.

2^o De ce concept de la formation dépend naturellement ce que nous entendons par « *un grand intellect* ». Si nous prenons comme point de départ l'idéal formatif quantitatif courant, alors le « *savant encyclopédique* » devient le grand intellect ; avec le concept Newmannien de la formation, au contraire, nous trouvons la pierre de touche dans la puissance d'organisation, de pénétration, d'unification.

« Un véritable *grand intellect*, tel celui d'Aristote, de St-Thomas, de Newton ou de Goethe, est un intellect qui possède un regard concentrant sur le vieux et le neuf, sur le passé et le présent, sur l'éloigné et le proche et une *claire compréhension* de l'influence que tous ces éléments exercent l'un sur l'autre. Si ces qualités manquent, il n'y a pas de *tout*, pas de *centre*. Un tel intellect (1) possède des connaissances non seulement des choses, mais de leurs rapports mutuels et véritables ; il possède un savoir qui n'est pas un simple acquis, mais *extension de l'esprit ou philosophie*. » (*Id. of Un.*, p. 134.)

4. Esprit philosophique comme idéal de la formation.

Université et concept de la formation.	Dans la vie culturelle générale l'université remplit le rôle d'une institution qui ordonne, règle, harmonise, synthétise, organise.
---	---

Or, la vraie « formation » joue le même rôle dans la vie individuelle de l'esprit. Le concept de la formation devient donc, chez Newman le pendant de son concept d'université, et, puisque la « philosophie » est l'âme de son université, ainsi « l'esprit philosophique » est l'âme de son idéal de la formation.

Ce parallèle est tellement typique, qu'il importe de l'exprimer dans les termes mêmes de Newman.

« Toutes les *branches des sciences* forment un grand tout : le Créateur et son œuvre. De là que les sciences, où notre savoir est pour ainsi dire moulé, présentent entre elles de nombreux rapports et une mutuelle et intime sympathie ; de là qu'elles ne sont pas seulement susceptibles de *comparaison* et d'*adaptation*, mais exigent ces opérations. Se *compléter*, se *rectifier*, se *réglementer* mutuellement est pour elles une nécessité vitale. Ceci est d'importance non seulement lorsqu'il s'agit de découvrir la vérité, mais lorsqu'on veut examiner l'influence que les sciences exercent sur ceux qui les étudient. Il a déjà été dit qu'attribuer une avance imméritée à l'une revient à être injuste envers l'autre. C'est confondre les limites d'une science avec celles de l'autre, c'est arrêter leur influence réciproque et briser l'harmonie qui les unit. Une telle manière d'agir produira un effet semblable dans un institut d'enseignement. Il n'y a pas de science qui ne dise autre chose, lorsqu'on la considère comme une partie d'un tout, ou bien comme un tout sans le contrepois d'une autre science. » (*Id.*, p. 90.)

L'esprit philosophique.	Ce que Newman entend par « esprit philosophique » ne peut être condensé en une formule simple.
------------------------------------	--

Ce que nous avons dit ci-dessus de son concept de « philosophie » peut être considéré comme une introduction. Les considérations suivantes, qui mettront en lumière la connexion existant entre cet « esprit philosophique » et l'éducation théorique, morale, professionnelle, sociale et religieuse, serviront de complément.

La raison pour laquelle Newman se sert de ce terme « esprit philosophique » est déjà intéressante par elle-même. En anglais il n'existe pas

(1) C'est-à-dire comme l'entend Newman.

de terme désignant « l'excellence intellectuelle » comme les mots « santé » et « vertu » s'appliquent à la nature physique et morale. Les termes connaissance, science, talent, sagesse, bon goût, jugement et autres, désignent ou bien l'objet même de l'intellect, ou bien les aptitudes intellectuelles dans la pratique de l'un ou l'autre art. Mais pour l'excellence même de l'intellect, il n'existe pas de terme anglais propre. Pour désigner cette excellence de l'intellect Newman a eu recours à des dénominations diverses qu'il emploie comme synonymes : philosophie — non comme science mais comme attitude de l'esprit — savoir philosophique, extension de l'esprit, ou illumination de l'esprit, libre développement de l'esprit (*libéral éducation*).

« L'objet de l'éducation universitaire est ni plus ni moins que l'excellence intellectuelle. (*Id.*, p. 113.)

Cette excellence de l'intellect, qui est le fruit de l'éducation et de l'idéal de la formation à dispenser à chaque individu selon ses dispositions, consiste en une *vision* et une *aperception claire, calme et juste* de tous les domaines de la vie, pour autant que notre faible intelligence en soit capable, et chaque domaine à sa place, et marqué de ses caractères propres. L'intellect idéalement développé parle presque prophétiquement par sa profonde *connaissance des hommes* ; il se rapproche de l'amour surnaturel par son *indépendance* vis-à-vis de l'étroitesse et des *préjugés* ; il possède presque la *confiance* de la Foi, vu que rien ne peut le désarçonner ; il paraît déjà participer à la *beauté* et à l'*harmonie* de la vision céleste, tellement il sent l'ordre éternel des choses et la musique des sphères (célestes). (*Id.*, p. 131.)

La formation philosophique est un habitus de l'esprit qui lui reste la vie durant et présente les caractères suivants : *liberté, impartialité, calme, pondération et sagesse*. (*Id.*, p. 93.)

La véritable extension de l'esprit consiste dans son pouvoir de *saisir* immédiatement une pluralité de choses *comme un tout*, de mettre chacune d'elles à sa *vraie place* dans l'ensemble de l'ordre des choses, d'apprécier leur *valeur respective* et de déterminer leur *connexion réciproque*.

S'il possède cette largeur du penser, alors l'esprit ne peut jamais considérer une *partie* du vaste domaine du savoir, sans se souvenir qu'elle n'en est qu'une partie ; il pénètre *tout l'ensemble* de telle façon que tout mène et ramène à tout. Dans chaque partie séparément il a imprimé la notion du *tout* à tel point que dans son imagination ce tout est pour ainsi dire devenu un *esprit* qui émerge de toutes parts, vérifie et pétrit tout, et donne à tout une signification déterminée. De même que nos organes corporels doivent simplement être nommés, pour rappeler immédiatement leur fonction dans l'organisme, de même que le mot « création » éveille l'idée de « Créateur » et le mot « sujet », celle de « roi », ainsi les éléments du *monde physique et moral*, les *sciences*, les *arts*, les *recherches*, les *états*, les *professions*, les *événements*, les *réunions*, les *personnes* sont *aperçus* par le vrai philosophe *comme une unité*, dont les parties concourent en un *centre* dans le tout par des associations et des relations organiques. » (*Id.*, p. 129.)

5. Formation philosophique de l'esprit, son but propre.

L'objection utilitaire. A la lecture de cet idéal de la formation, l'homme moderne se demande spontanément quelle peut être l'utilité d'une telle formation. Quelle est l'utilité pratique d'une telle université? Que deviennent, dans la vie pratique, des étudiants qui ont reçu une telle formation?

Newman se trouvait également devant ce problème. Loin d'être étrangère à cette difficulté, toute sa doctrine de la formation est conçue, pensée et construite en vue d'une réponse à cette tendance utilitaire qui était tout aussi tyrannique alors qu'aujourd'hui. La manière de voir sur ce sujet chez Newman est tout aussi typique pour sa propre didactique que pour le développement et l'attitude des catholiques en matière de vie intellectuelle. Il commence par faire remarquer qu'il n'ignore nullement l'utilité pratique que doivent présenter les études universitaires.

« Ne me considérez pas comme quelqu'un qui nie la nécessité et sous-évalue le bien-fondé d'une éducation qui vise le *pratique* et l'*utile*. La *vie* ne pourrait continuer sans l'exercice d'arts et de sciences pratiques ; nous sommes redevables de notre pain quotidien à ceux qui les exercent ; les *pratiquer* est pour beaucoup un *devoir*, et à ceux-là nous devons de la reconnaissance parce qu'ils remplissent ce devoir. » (*Id.*, p. 105.)

Reste à savoir si les hommes qui doivent devenir les leader, les inspireurs et les éducateurs de la communauté, ne serviront pas mieux cette utilité tangible en vivant pour quelque chose de supérieur. En effet, on ne doit pas seulement étudier pour vivre, il faut également vivre pour étudier ; sans ce dernier point de vue le premier risque de devenir un danger.

« Il y a une *formation* à laquelle aspire l'homme, bien qu'elle ne *produise rien*, parce qu'elle est, par elle-même, un *trésor* et une *récompense suffisante* pour des années de travail. » (*Id.*, p. 105.)

Ainsi Newman en arrive à l'idée que la formation de l'esprit, telle qu'il la conçoit, est un « bien » avant de devenir une « force » dans la vie. Elle est un ennoblissement, un affinement, un perfectionnement de l'intellect humain, ce qui constitue un but en soi. Newman a écrit sur ce point une page classique qui ne peut être passée sous silence

« La formation supérieure de l'esprit, considérée en elle-même ne vise ni plus ni moins que l'*excellence intellectuelle*. »

Tout être créé possède sa propre perfection ; et la perfection de l'un n'est pas la perfection de l'autre. Les choses animées et inanimées, visibles et invisibles, sont toutes

bonnes dans leur essence et possèdent une *beauté et une bonté idéales dignes d'être poursuivies*. Pourquoi vous préoccupez-vous tant de votre jardin ? Est-ce parce que vous voulez en faire un verger ou un champ ? Non ; il est une beauté et une excellence qui, en elles-mêmes, sont dignes d'être désirées.

Il y a une *beauté physique et une beauté morale* ; il y a une beauté de notre personne, une beauté de notre être moral que nous appelons vertu naturelle. De même il y a une beauté, une perfection de l'esprit.

Pour tous ces différents domaines il y a une perfection idéale à laquelle on voit accéder certains individus qui deviennent pour tous les autres le *standard* (1) de la perfection.

Nous voyons l'idéal de la perfection physique dans les dieux et demi-dieux Grecs, tels que la statuaire les a sculptés avec leur taille symétrique, leur front élevé et leurs traits réguliers. Les maîtres de la grandeur d'âme et de la maîtrise de soi, qui constituent la noblesse de la nature humaine, nous sont représentés par les héros dont parle l'histoire : Alexandre ou César, ou Scipion ou Saladin. Le Christianisme possède également ses héros et notamment dans l'ordre surnaturel : nous les appelons des Saints.

Un artiste a une vision de la beauté dans la ligne et la forme ; le poète, une vision de la beauté du cœur ; le prédicateur, une vision de la beauté de la grâce.

Or, l'esprit également, possède sa propre beauté et ses admirateurs qui y tendent : ouvrir l'esprit, le rectifier et l'affiner ; le rendre capable de connaître et de digérer, d'embrasser, de dominer et d'employer son savoir ; lui assurer la maîtrise sur ses propres facultés par l'attention, la souplesse, la méthode, la justesse critique, la sagacité, l'ingéniosité, la promptitude et l'éloquence tout cela constitue un but qui est tout aussi raisonnable que la culture morale, bien que, entre les deux, il existe une différence fondamentale...

Une telle formation de l'esprit, il est vrai, n'est qu'un bien terrestre et périssable. Mais ceci s'applique également à d'autres objets que nous estimons fort et que nous poursuivons.

De même qu'un hôpital peut être au service de la religion, bien qu'il ne vise qu'une fin terrestre, ainsi une université le peut tout aussi sûrement, alors même qu'elle ne ferait que ce que j'ai présupposé.

Nous montons au Ciel en employant bien le monde ici-bas, monde qui périra ; nous perfectionnons notre nature, non en la détruisant, mais en y ajoutant quelque chose qui la dépasse et en la dirigeant vers des fins qui sont supérieures à la sienne. » (*Id. of Un. Disc. IV.*)

6. Formation philosophique et morale.

Cet hymne de Newman à la valeur de l'intellect en soi, devient plus remarquable encore si on le complète par sa fine analyse de la distinction entre excellence intellectuelle et excellence morale, entre l'intellect et la vertu.

« La formation de l'esprit n'a pas directement pour but de fortifier notre âme contre la tentation ou de nous consoler dans nos souffrances. Elle ne reconforte pas plus le cœur qu'elle n'améliore nos besoins économiques.

Le savoir est quelque chose ; la vertu est autre chose. Bon sens n'est pas conscience ; distinction de manières n'est pas humilité ; largeur et justesse d'esprit ne sont pas synonymes de foi. *Philosophie*, quelque haute et profonde elle soit, n'engendre pas la *maîtrise sur les passions*, ni des mobiles déterminants, ni des principes animateurs. Développement supérieur de l'esprit ne forme ni le chrétien, ni le catholique, mais le gentleman. Il est bon d'être un gentleman ; il est bon de posséder une intelligence développée, un goût affiné, un esprit sincère, droit, absent de préjugés, des manières

(1) Le type.

nobles et distinguées — ce sont là des qualités propres à un savoir étendu. Une université les vise également ; j'y attache beaucoup de prix et j'en reparlerai et montrerai leur importance. Et cependant, je le répète, elles ne sont ni une garantie de Sainteté, ni même de la plénitude de conscience ; on peut les rencontrer chez l'homme du monde, chez le débauché et même chez l'indifférent — qui hélas ! se montre agréable et attrayant lorsqu'il en est paré. Considérées en elle-mêmes elles paraissent simplement être ce qu'elles ne sont pas ; vues à distance, elles ont l'esprit de vertus, mais elles sont démasquées vues de près et à la longue. Ainsi il arrive que la masse les traite d'hypocrisie et d'affectation, non parce qu'elles les méritent mais parce que leurs pratiquants et leurs admirateurs continuent à les considérer pour ce qu'elles ne sont pas, et ne cessent de les couvrir d'éloges immérités.

• *Fendez le roc de granit avec un rasoir, ou amarrez le navire au moyen d'un fil de soie ; alors, avec des armes aussi aiguisées et aussi fines que la « formation philosophique » vous pouvez espérer mener le combat contre ces géants : la passion et l'orgueil de l'homme.* » (*Id. of Un. Disc. IV.*)

Cette manière de voir ne peut pas nous faire conclure que Newman, qui attache tant de prix à la formation intellectuelle, et, d'autre part, trace une ligne de démarcation aussi nette entre éducation intellectuelle et éducation morale, a sous-évalué ou négligé l'importance de l'éducation morale des étudiants universitaires.

On ne peut pas oublier que son « *Idea of University* » ne renferme que des considérations préliminaires sur sa pédagogie universitaire, (voir Disc. VIII) et que ses autres dissertations et surtout ses « sermons universitaires » doivent être également consultés pour se faire une idée complète de sa manière de voir. Nous en parlerons plus loin quand nous aborderons la pédagogie du caractère chez Newman.

7. Formation philosophique et formation professionnelle.

Rien ne pourrait être moins fondé que de négliger, dans la formation des étudiants, les choses nécessaires à leur profession future. (Id. of Un., p. 153.)

Newman est le premier à concevoir qu'une université doit préparer aux fonctions supérieures, mais il a combattu de toutes ses forces, la conception que l'aptitude professionnelle doit être la première préoccupation de l'enseignement universitaire.

Pour lui l'excellence intellectuelle générale, la formation philosophique doit être l'essentiel, la formation professionnelle doit rester secondaire, non seulement en raison de l'université même, mais en raison d'une éducation professionnelle bien entendue et vraiment humaine.

Il est hors de conteste que la formation philosophique ne donne directement ni médecins, ni ingénieurs, ni avocats, mais d'autre part

il est non moins certain qu'une éducation exclusivement spéciale ou professionnelle lance dans la vie des professionnels unilatéraux, qui sont tellement absorbés dans leur spécialité, qu'ils y succombent par défaut d'une formation humaine générale. En effet, plus une profession est élevée, plus il faut être « homme » pour être à la hauteur de la profession.

Une école professionnelle qui n'est pas en même temps une école « d'hommes », creuse son propre tombeau. Par conséquent une formation générale est une préparation indirecte à la profession.

8. Formation philosophique et sociale.

**La communauté
comme facteur
éducatif.**

Avant d'aborder ce point spécial, faisons remarquer que Newman a toujours considéré l'éducation en général comme une fonction de la communauté.

« *Education réciproque*, au sens large du mot, est une des plus grandes et des plus constantes fonctions de la *communauté humaine* ; cette éducation est en partie intentionnelle, en partie spontanée. *L'une génération forme l'autre* ; et la génération vivante est sans cesse occupée à agir sur elle-même et à réagir dans les personnes de ses membres individuels. » (*Hist. Sket.*, III, p. 7.)

**Une capitale
comme
Université.**

De là vient que Newman en arrive à penser que non seulement une institution officielle d'enseignement supérieur, mais la capitale d'un grand pays peut, en un certain sens, être considérée comme une

université.

« Dans tout grand pays, la capitale devient, qu'elle le veuille ou non, une sorte d'université. Parce qu'elle est le siège de la justice, du « high life », de l'aristocratie, de la politique et du droit, elle devient naturellement le siège des lettres.

Ainsi *Londres* et *Paris* sont actuellement en fait des universités, bien que la célèbre université de Paris n'existe plus et qu'à Londres il est à peine question d'une université. *L'atmosphère intellectuelle* qui, aux siècles précédents, enveloppait Oxford, Bologne et Salamanca, s'est, au cours des ans, déplacée vers le centre du Gouvernement du pays. » (*H. S. III*, p. 13.)

**La vie universitaire
comme facteur
de la formation
philosophique.**

Plus loin nous verrons quel rôle important Newman attache à la personnalité dans l'éducation.

De même il considérera la vie dans l'atmosphère d'une université, en tant que communauté d'intellectuels, comme une source capitale de vraie formation philosophique. La vie sociale à l'université est tout aussi

importante pour le développement intellectuel que des monuments, des bibliothèques et des laboratoires.

« Bien qu'ils ne puissent tout étudier, les étudiants ont tout à gagner à vivre parmi les hommes qui représentent la totalité de la vérité. Je considère ceci comme la plus grande avance de l'université comme centre d'éducation... Ici plane l'atmosphère sereine de la vie intellectuelle totale : l'étudiant la respire également bien qu'il n'étudie que quelques branches. Il vit dans une tradition intellectuelle indépendante de tel ou tel professeur en particulier ; il voit les traits capitaux de tous les grands domaines du savoir, pénètre les principes qui leur servent de base, l'échelle de leur valeur, leurs côtés favorables et leurs ombres. » (*Id. of Un.*, IV.)

Rôle social de la formation universitaire. Nous pouvons à présent examiner l'attitude de Newman vis-à-vis de l'université comme organe de la vie sociale et nationale, telle qu'elle est conçue par le type universitaire américain.

Bien que Newman n'ait pas énoncé expressément cette tâche sociale dans son concept d'université et de formation, il ne l'a aucunement négligée. Au contraire. De même que chez lui toute « éducation » est toujours unie intimement à la « communauté », ainsi également il a aperçu la relation entre l'université et la vie du peuple.

Newman ne donnerait pas son adhésion à la conception américaine, non pas qu'il était aveugle pour le rôle social de l'enseignement supérieur, mais parce que, pour lui, la formation supérieure de l'esprit chez chaque individu profite indirectement à la formation sociale et nationale. Newman savait que, sans une solide culture personnelle, toute culture sociale et nationale court toujours le risque de dégénérer en sociolâtrie, nationalisme et politisme (1).

« Si un but pratique doit être assigné à l'université, alors c'est « *training* » (formation) de membres vertueux de la communauté. Son art est l'art de la vie sociale, et sa fin est d'armer les étudiants pour la vie...

Elle ne promet pas de générations d'Aristote ou de Newton, de Napoléon ou de Wellington, de Raphaël ou de Shakespeare, bien qu'elle ait connu de tels miracles dans ses murs...

Une *training* (formation) universitaire est la voie ordinaire vers une grande fin habituelle. Elle tend à élever le niveau intellectuel de la communauté, à ennoblir l'opinion publique, à purifier le goût national, à donner de vrais principes à l'enthousiasme populaire et des idéals fermes au sentiment du peuple, à développer et à tempérer l'esprit de

(1) Dans une étude parue récemment sur « *American Universities* » (London, Longmans, 1925) l'auteur, le Prof. Fiddes, remarque : Les Universités américaines tendent à transformer en articles de foi les principes proclamés par les fondateurs de la République. « Bien qu'il puisse admirer beaucoup dans les universités américaines, un Anglais n'admettra jamais qu'une université est tenue à l'apologie d'une opinion politique, quelque noble qu'elle soit, mais qu'elle doit toujours insister sur la valeur de l'entraînement (*training*) intellectuel et du progrès de la science comme fins propres. »

l'époque, à faciliter l'administration politique du pays, à affiner la vie de relation entre les hommes.

L'éducation universitaire donne à l'homme une vue clairement consciente sur ses propres manières de voir et sur ses jugements, l'amour de la vérité pour les compléter, l'éloquence pour les exprimer et la force de volonté pour les réaliser. Elle lui apprend à voir les choses telles qu'elles sont ; elle lui apprend à marcher droit sur le point controversé, à analyser la marche de la pensée, à découvrir les sophismes et à éliminer ce qui ne vient pas à propos.

Elle le met en état de remplir avec fruit toute fonction et à devenir, sans trop de peine, maître en toute profession.

Elle lui montre la manière de s'adapter à d'autres, de se mettre dans leur attitude d'esprit, de leur communiquer sa propre manière de penser, de les influencer, de s'entendre et d'entretenir avec eux un commerce agréable.

Il est à son aise dans chaque cercle, il a un pied dans chaque classe (de la société). Il sait quand il convient de parler ou de se taire ; il sait parler mais également écouter. Il sait discrètement poser une question et accepter une leçon quand lui-même n'a rien à dire. Il est toujours prêt, mais n'importune jamais. Il est un gai compagnon et un ami sur qui on peut compter. Il sait quand il doit être sérieux et quand il ne doit pas l'être.

Il possède la tranquillité d'esprit qui se complait en elle-même, tandis que lui vit dans le monde, et qui peut se sentir satisfaite à son foyer quand il ne peut aller en voyage. Il possède un don qui le sert en public et le soutient dans l'isolement, un don sans lequel le succès reste vulgaire, et grâce auquel même l'insuccès et les déboires ont leur charme propre. L'art de faire avec tout cela un homme est, dans le but que poursuit la formation universitaire, aussi utile que l'art médical ou économique, bien que le premier soit moins susceptible de méthode, moins tangible, moins sûr, moins complet dans son résultat. » (*Id. of Un. Disc. VI.*)

9. Formation philosophique et formation catholique.

Le Christianisme, source de la Philosophie. Plus loin nous rencontrerons la conviction intime de Willmann que, dans tout le cours de l'histoire, le penser philosophique est issu de l'élément mystique de la religion. C'est également la conviction de Newman. Le premier sermon, qu'à l'âge de vingt-cinq ans, il prêcha devant l'Université d'Oxford, traitait le thème : « *The Philosophical Temper, first enjoined by the Gospel* ».

Là il montre que le caractère moral formé par l'Evangile : l'humilité, la patience, l'amour de la vérité, le détachement de soi, l'activité, l'amour du prochain, l'austérité ont éduqué, formé le tempérament philosophique en Occident.

La Religion comme source de la largeur d'esprit. A St-Chrysostome remonte le dicton que l'Evangile a fait, de tous les paysans, des philosophes.

Newman a insisté sur cette largeur d'esprit que tout homme puise dans sa foi chrétienne.

« La Religion possède son propre élargissement de l'esprit. On a très souvent remarqué que des personnes *incultes*, qui jusqu'alors s'étaient fort peu inquiétées du monde invisible, deviennent, sous le *rapport intellectuel*, de *tout autres êtres* qu'auparavant, dès le moment où elles se tournent vers Dieu, examinent leur for intérieur, domptent leurs passions, réforment leur conduite et réfléchissent à la mort, au jugement, au ciel et à l'enfer. Auparavant elles prenaient les choses comme elles se présentaient, et n'attachaient pas plus de prix à l'une qu'à l'autre. Mais à présent, *chaque événement a une signification* ; elles expriment leur propre jugement de valeur sur tout ce qui arrive ; elles acquièrent une compréhension des années et des époques, et comparent le présent au passé, et pour elles le *monde* cesse d'être ennuyeux, uniforme, insignifiant et sans espoir, au contraire il devient un drame changeant et complexe, avec des actes, des tendances et une *morale redoutable*. » (*Id. of Un.*, p. 125.)

Le Chrétien et le Philosophe. Ainsi l'attitude philosophique de l'esprit ne s'acquiert pas seulement par les études universitaires ; les éléments fondamentaux de cet esprit sont déposés dans chaque homme par sa conviction catholique.

« Il n'y a pas d'objet que la Foi, fécondée par la Charité, ne puisse enfermer dans ses limites, il n'y a pas d'objet sur lequel elle ne puisse émettre un jugement et auquel elle ne puisse rendre justice, bien qu'elle considère chaque chose en soi et non comme des parties d'un tout...

Et par le fait que la Foi est ce qu'il y a de plus caractéristique chez tous les chrétiens, l'homme de la terre peut avoir la même vue sur le drame humain dans ses détails. D'où il résulte que nous nous trouvons souvent embarrassés pour déclarer que telles personnes sont intellectuellement douées ou non. Elles ont des idées claires et nettes ; elles ont quelque chose à dire ; elles savent parler de chaque chose ; elles ne confondent pas les points principaux avec l'accessoire ; elles ne se contredisent jamais... » (*XX Ox. Sermon*, p. 306.)

Catholiques philosophiquement formés. Toutefois, si la Foi catholique renferme les premiers éléments de l'esprit philosophique, les fruits mûrs cependant ne peuvent en être cueillis que par les croyants qui ont également reçu une formation philosophique.

Les lacunes d'un esprit philosophique élémentaire sautent aux yeux.

« Ils (1) ne se rendent pas compte de ce qu'il y a quelque chose d'extraordinaire dans leur jugement ; ils ne savent pas associer deux jugements, ni reconnaître les principes généraux qui leur servent de base ; ils oublient les opinions qu'ils ont défendues ainsi que les circonstances dont ils les appuyaient ; ils ne savent pas se justifier ; ils se sentent souvent embarrassés et forcés de se taire ; et quand ils se mettent à raisonner, ils emploient des arguments faibles, qui ne sont que l'ombre de ceux qu'ils sentent vraiment dans leur for intérieur et ne sont qu'une preuve de la désarticulation de ce vaste système d'idées qui constitue leur vie mais n'est pas leur instrument. » (*Ox. Un. Sermon*, p. 305.)

Ce n'est que par une formation philosophique systématique que les lacunes sont comblées et que le catholique en arrive à la possession

(1) C'est-à-dire les hommes n'ayant reçu qu'une culture philosophique très élémentaire.

complète et consciente de sa conception du monde et de la vie. Ce n'est qu'alors que la « *comprehensiveness* » (la compréhensivité), la catholicité, l'universalité de son esprit atteignent à la maturité complète, et que la foi et les principes catholiques deviennent non seulement sa vie, mais son « organon spirituel », l'arsenal de sa vie intellectuelle.

Par cette formation philosophique il atteint à la *sagesse catholique* qui n'est pas seulement foi, mais foi consciente, pénétrante, éclairée et formée, que la lumière de la grâce perfectionne et féconde par des moyens humains.

« Dieu nous influence et travaille en nous par notre *raison*, et non sans elle, ni malgré elle. De même que, par la chute d'Adam, nous ne sommes pas devenus des êtres autres que ceux que nous étions, mais avons perdu ce qui, lors de la création, nous avait été ajouté en surplus, ainsi, sous la loi de l'Evangile, nous ne perdons aucune partie de notre nature native, mais regagnons ce que nous avons perdu. Nous sommes ce que nous étions, et un peu de plus. Et ce qui est vrai de la manière d'agir de Dieu vis-à-vis de notre âme, en général, est vrai en particulier pour notre faculté de raisonnement. La grâce divine ne supprime pas notre raison, mais elle l'emploie et la renouvelle par l'exercice. L'une et l'autre, la *Foi* et la *sagesse*, le *don élémentaire* et le *don perfectionnant* du St-Esprit sont des *habitus intellectuels* et supposent l'activité de la raison. » (XV *Ox. Serm.*, p. 281.)

Tels sont les traits principaux de l'idéal de la formation selon Newman, en rapport avec les autres cercles d'activité de l'homme.

Là se révèle l'esprit de Newman ; combien nettement il distingue tout et combien fermement il entrelace tout.

Tout ceci doit être complété par ses vues sur l'éducation du caractère. Nous terminons par le jugement qu'à la fin de son étude le Prof. Thwing, ancien recteur de l'Université de Cleveland, porte sur Newman :

« Les idées de Newman se classent parmi les *plus empoignantes* que jamais *esprit humain* ait communiquées à son *semblable*. Elles sont pleines de *leçons éternelles* pour la culture de l'intelligence et de la conscience humaines (1). »

Dans les idées de Newman gît en tout cas un sommet de la pédagogie catholique pour tous les siècles.

10. Hérésies didactiques.

Nous parlerons plus loin des hérésies en matière de pédagogie du caractère et que Newman a anathématisées.

Dans l'exposé de l'idéal de la formation selon Newman, nous avons

(1) Ch. THWING : *Education, according to Some modern Masters*. New-York, The Platt and Peck Co, p. 248.

vu que celui-ci critiquait déjà certaines méprises didactiques. Mais la critique de la méthodologie de son époque renferme également trop d'idées originales pour être passée sous silence.

1^o Formalisme. Au centre de la critique de Newman se place un fait emprunté à son expérience personnelle de la vie. Il a connu le régime d'enseignement où la routine, le pur formalisme et le mécanisme inanimé étaient en honneur.

« J'ai vécu sous un régime d'enseigne~~m~~nt où les *professeurs* étaient *isolés* des *élèves* par une barrière infranchissable. Les professeurs ne pouvaient se mettre dans l'esprit des étudiants et inversement. Chacun vivait en soi et pour soi. On croyait que le « tutor » faisait son devoir lorsqu'il tournoyait partout comme un écureuil dans sa cage, lorsqu'il se trouvait à telle heure fixe dans telle chambre, dans telle salle selon la prescription de l'horaire ; et que l'étudiant remplissait son devoir lorsque, à la même heure fixe, il se trouvait près de son « tutor » dans la même chambre, salle ou chapelle. Ni professeurs ni étudiants ne *songeaient ni de loin ni de près*, à se voir *en dehors* des *cours*, de la *salle d'études*, de la *chapelle* et de l'*uniforme académique*. J'ai connu des endroits ou une *attitude rigide*, un *ton emphatique*, la *froidueur* et la *raideur* étaient les qualités d'un professeur et où celui-ci ou bien ne savait absolument rien, ou désirait ne rien savoir, ou bien avouait ne rien vouloir connaître des écarts des jeunes gens confiés à ses soins.

Un *système académique* sans l'*influence personnelle* des professeurs sur leurs étudiants est un *hiver arctique* ; il ne peut produire qu'une université froide comme la *glace* et dure comme l'*acier*. » (*Hist. Sketches* III, p. 75.)

2^o Polymathie. Au risque de nous répéter, nous devons encore faire remarquer que Newman considère la tendance à la polymathie comme la plus grande hérésie en matière d'instruction et d'étude.

« L'erreur dans notre pratique d'enseignement a été d'entamer tant de choses à la fois qu'on n'arrive à rien de bon, d'enseigner tant de matières à la fois au point que très peu ou à proprement parler rien n'est appris. L'erreur a été de disperser et d'affaiblir l'esprit par l'*accumulation incohérente* de *branches* d'enseignement ; de supposer que bavarder sur une douzaine de *sujets* n'est pas de la superficialité mais extension de l'esprit ; de penser qu'être familier avec des *dénominations scientifiques*, posséder des livres savants, entendre des *conférences emphatiques*, être membre de sociétés savantes, assister à une expérience et contempler les spécimens de nos musées, que cela n'est pas *dispersion* mais *progrès de l'esprit*. A présent tout doit être enseigné en même temps, non l'un d'abord, l'autre ensuite, non une chose bien, mais tout également mal. » (*Id. of Un.*, p. 135.)

3^o Passivisme. A la polymathie qui prétendait embrasser tous les domaines de la vie culturelle, devait nécessairement s'associer un concept superficiel de ce que sont des « études » véritables. L'enseignement manquait de sérénité, de solidité, de profondeur parce que, à cause du progrès inouï dans le domaine scientifique et technique, on commençait à croire que le pays de cocagne de la

formation était découvert, et qu'ainsi tout effort, toute peine devenaient inutiles.

« L'étude devait marcher sans effort, sans attention, sans peine, sans méthode, sans exigence, sans achèvement. Elle ne pouvait renfermer rien d'individuel. C'était là certainement la merveille de notre époque. Ce que la *machine à vapeur* fait de la matière, la *machine à imprimer* devait le faire de l'esprit.

Tout ici devait marcher mécaniquement et l'esprit du peuple devait être éclairé *passivement* pour ne pas dire *inconsciemment* par la simple *multiplication* des livres... Récréation n'est pas formation. Ne dites pas que le peuple doit être éduqué quand vous voulez dire simplement qu'il doit être occupé, amusé, flatté ou éloigné du vice. Je ne dis pas que tous ces amusements et toutes ces occupations de l'esprit ne constituent pas un gain pour le peuple, mais ce n'est pas là de la formation. (*Id. of Un.*, p. 136.)

A une époque comme la nôtre, où il y a des *livres* en abondance, rien n'est aussi commun que de croire que l'*amour* et la *lecture de livres* constituent de l'étude véritable. (*Id. of Un. Elem. Studies*, p. 341.)

Quelqu'un peut avoir assisté à *mille conférences* et dévoré *mille livres* et à la fin de cette occupation se trouver à son point de départ sous le rapport de la *culture*. » (*Disc. of Mind. Id. of Un.*, p. 478.)

4^o Manque de discipline de l'esprit.

Le résultat d'une telle pratique de l'enseignement et de l'étude fut que partout se fit sentir un grand manque de discipline de l'intelligence, une absence de véritable culture de l'esprit et de formation

philosophique. Newman écrit à ce sujet :

« Un jeune homme qui, à défaut d'un solide entraînement (*training*) et d'études sérieuses a accumulé dans son esprit *tout un flot d'idées* sans la moindre *cohésion* ne constitue pas, à présent, une exception. Il peut étaler un tas de vérités ou de sophismes, selon son bon plaisir, et pour lui, les uns valent les autres. Il se passionne pour un tas de systèmes et de faits, mais tous sont pêle-mêle dans son esprit, car il n'a pas de principes autour desquels il pourrait concentrer tout ce fatras.

Il peut dire deux ou trois mots sur une *demi-douzaine de sciences*, mais il ne pourrait en dire une douzaine sur une seule d'entre elles. Il dit tantôt ceci, tantôt cela, et lorsqu'il essaye d'exposer son opinion sur une question controversée, ou d'expliquer ce qu'il entend par les *termes* qu'il emploie, il *s'effondre* et s'étonne de son impuissance. Il découvre plus facilement des objections que des vérités et il peut poser *mille questions* que le plus sage d'entre les hommes ne saurait résoudre. Au surplus, il a une *bonne opinion de lui-même* et il est très satisfait de sa formation ; il considère comme ennemi du progrès de la science quiconque ne partage pas sa manière d'en favoriser le progrès, ou qui n'accepte pas ses théories qui, selon lui, en découlent. Telle est la *caricature d'un homme cultivé*, formé par la fréquentation de *grandes conférences*, ou par la simple lecture de *revues*, *journaux* et autre littérature qui, quelle que soit leur valeur intrinsèque, ne sont pas l'*instrument d'une formation intellectuelle*. » (*Disc. of Mind.*, p. 500.)

A ces erreurs il faut en ajouter d'autres que Newman a également signalées à savoir, que : « instruction est formation », que « savoir est vertu », « qu'une culture intellectuelle intégrale est possible sans culture religieuse et scientifique ». Nous en avons déjà parlé et nous y revenons.

11. Dogmes didactiques.

1° Formation philosophique. Outre la présupposition de son idéal philosophique de la formation, dont nous avons parlé ci-dessus, et qui est en tous points le contrepied du défaut de discipline de l'esprit, et constitue le dogme fondamental de sa didactique, Newman a encore insisté sur quelques autres vérités fondamentales que nous devons mettre en lumière.

2° Influence personnelle. Les véritables biens idéaux : religion, arts, sciences, formation, etc. atteignent leur plus haut degré dans la personnalité vivante.

Sous cette forme supérieure ils ne sont pas seulement au plus haut degré vivants, mais ils sont également au plus haut degré réels, concrets, attrayants, intuitifs et par conséquent le mieux en état d'être transmis à d'autres.

Telle est la profonde conviction de Newman. De là son principe de la *primauté de la personnalité* dans sa pédagogie de la religion et dans sa didactique.

L'étude dans les livres, bien qu'indispensable, ne vaudra jamais le contact vivant avec un professeur, qui s'est pour ainsi identifié avec la science.

« Si nous voulons nous assimiler à fond un domaine scientifique vaste et compliqué, nous devons *aller à l'école* chez l'homme vivant et écouter sa *parole vivante*... Analyser la raison de ce fait n'est pas facile... Aucun livre ne saurait rendre l'esprit et le caractère propre d'un domaine scientifique avec cette certitude et cette rapidité qui, par sympathie d'un esprit pour un autre, se transmettent par les yeux, la *physionomie*, la *voie*, l'*attitude*, les *expressions occasionnelles* et les *paroles* sans recherches d'un dialogue... Qu'elle qu'en soit la cause, le fait est incontestable. On peut étudier chez soi, dans un manuel, les principes généraux de chaque science ; mais le *détail*, la *couleur*, le *son*, l'*atmosphère*, la *vie* qu'elle éveille en nous, vous devez les saisir chez ceux en qui ils sont déjà vivants. » (*Hist. Sk.* III, p. 9.)

Dans l'histoire on trouve au premier rang « *L'école d'Athènes* » comme représentant au plus haut degré ce principe de l'influence personnelle.

« A l'époque de Platon, il n'y avait pas encore une seule librairie dans toute la ville... Je doute qu'Athènes en possédait une avant Hadrien (1). Ce que l'étudiant voyait, ce qu'il entendait, ce qu'il happait au passage par la force magique de sa sympathie, et non ce qu'il lisait, constituait la formation que lui dispensait Athènes... »

Un étudiant étranger dépasse le seuil de la porte de l'académie Platonicienne. Dès ce moment son regard se concentre sur un seul objet : la *figure de Platon*. Il n'entend pas

(1) Empereur romain (117 à 138).

un mot de ce qu'il dit, il ne s'inquiète pas d'apprendre quelque chose ; il ne désire ni explication ni discussion ; ce qu'il voit est quelque chose d'entier, de complet en soi, qu'aucune addition ne saurait augmenter, quelque chose de plus grand que n'importe quoi. Ce sera un *point de repère* dans son *histoire* ; un *appui* pour sa mémoire, une pensée ardente pour son *cœur*, un *mot d'ordre* pour tous ceux qui sympathisent avec lui pour toujours !...

Telle est l'influence que l'homme vivant exerce sur ses semblables pour le bien ou le mal. Si notre étranger, par son voyage, n'avait rien gagné en dehors de la vue du Platon vivant, s'il n'était entré dans aucun auditoire, il aurait emporté une certaine dose de culture et quelque chose qu'il pourrait raconter à ses petits-enfants. » (*Hist. Sk.* III, p. 42.)

3^o Organisation et système. Toutefois cette haute valeur que Newman accorde à la personnalité ne l'empêche pas de voir l'indispensabilité de l'organisation et du système.

Ce qu'il montre, c'est que la personnalité occupe le premier rang, l'organisation vient en second lieu. Le grand art dans la vie, dans l'enseignement et l'éducation consiste à réunir ces deux forces fondamentales en une unité. L'instruction et l'éducation ont leur âme dans le voyant, l'inspirateur, la haute personnalité ; l'autorité, la discipline, l'organisation, le système en sont pour ainsi dire la colonne de soutien.

« Toute l'ardeur du professeur et toute l'application de l'étudiant, l'instinct le plus profond du donner et du recevoir, la plus riche abondance de la demande et de l'offre, tout cela ne maintiendra pas une université sans les mesures prises pour le maintien de l'autorité et de la discipline, sans la crainte de la loi jointe à l'attrait du beau et à la persuasion du vrai. *Inspiration sans administration* est insuffisante. Dans ce monde personne ne gouverne par le seul amour ; si vous n'êtes qu'aimable, vous n'êtes point un héros ; pour vraiment opérer dans la vie, il faut avoir la main forte ; pour maintenir une administration il faut posséder le *génie de l'organisation*. » (*Hist. Sk.* III, p. 85.)

L'*inspiration* et la *loi* sont les deux forces qui meuvent le monde. Dans l'ordre surnaturel elles sont réunies absolument dans la Source de toute perfection. L'*Etre Suprême* est à la fois l'une et l'autre : une Personne vivante, individuelle, aussi souveraine comme si la loi éternelle n'existait pas, et une norme du bien et du mal, un ordre qui est fixe et irrévocable, comme s'Il n'avait pas de volonté, ne possédait pas d'influence ni les attributs d'une personnalité... Ici-bas les deux principes sont séparés : chacun à sa fonction propre ; l'un est nécessaire à l'autre ; trop souvent ils sont en conflit parce que l'un veut empiéter sur le domaine de l'autre ; alors tout tourne mal. » (*Id.*, p. 72.)

Tout comme Athènes représente la méthode de la personnalité, ainsi dans l'histoire, Rome apparaît comme la maîtresse de la méthode de l'organisation.

4^o Etude active. Un troisième dogme de la didactique de Newman proclame que le plus habile professeur, le meilleur livre, la plus parfaite organisation, le système le plus idéal, la discipline la plus humaine, sont, il est vrai, une condition vitale des études

sérieuses, mais restent totalement impuissants pour supprimer chez l'élève « la loi du travail ».

« Pour étudier véritablement et former l'esprit il faut quelque chose de plus que la simple réception de la matière dans l'intelligence. Étudier ne consiste pas à recevoir passivement la matière à étudier, mais à l'introduire par faits et actes, à l'embrasser et à la conquérir. *L'esprit doit se rendre à mi-chemin à la rencontre de la matière.* (*Discipline of Mind*, p. 482.)

Nous avons besoin d'objets intellectuels mais également d'*organes intellectuels*. Nous ne pouvons acquérir ceux-ci en dormant ou par hasard. Le meilleur télescope ne peut rendre les yeux superflus ; dans le *travail de la formation* nous devons être des *collaborateurs*... (*Id. of Un. Disc. V.*)

L'œil corporel, l'organe pour voir les objets matériels nous est donné par la nature ; mais *l'œil de l'esprit*, dont l'objet est la vérité, n'est acquis que par *l'effort personnel*, par l'activité personnelle, par l'accoutumance. » (*Id. Disc. VI*, p. 145.)

5^o Auto-culture. Par l'auto-culture Newman avait plus tard complété avec le plus grand succès, l'enseignement sans vie qu'il avait reçu à l'université. Dans sa didactique il a également fait un dogme de cette expérience personnelle. Par là Newman devint non-seulement un défenseur enthousiaste de la personnalité du professeur, mais également un champion profondément convaincu de l'auto-culture.

L'enseignement est-il inanimé, le professeur est-il froid et indifférent, l'organisation est-elle défectueuse, et le système erroné, alors l'étudiant peut, par la culture personnelle, conquérir une formation de l'esprit qui, il est vrai, ne sera pas exempte des lacunes de l'autodidacte, mais n'en sera pas moins bien supérieure à une culture que pourrait jamais donner la méthode impersonnelle, passive et sans vie du verbalisme, de la mémorisation et des examens.

Newman a exprimé très finement cette conviction.

« *Auto-culture*, quelle qu'en soit la forme, est préférable à un enseignement sans âme, où abonde le verbalisme, mais qui contribue si peu à la formation proprement dite de l'esprit. *Fermez les portes* de tels *auditoires* à l'amateur de science, laissez-le se confier uniquement aux *recherches*, aux *réflexions*, au *travail* de son propre esprit ; il y gagnera à ne pas avoir accès à cette *Babel*...

Des *autodidactes*, il est vrai, expérimenteront certains *inconvéniens* de leur formation : profondeur insuffisante, lacunes, défauts, inégalités dans ce qu'ils connaissent, excentricité dans leurs opinions. Ils seront trop souvent ignorants de certaines choses que tout le monde connaît et sait, d'une multitude de petites vérités qui, semblables à des poussières, se déposent dans l'esprit — on ne le sent pas et cela augmente de jour en jour. Ils ne pourront peut-être pas parler d'abondance, ils raisonneront peut-être de travers, seront fiers de leurs pires paradoxes et leurs plus grossières évidences ; ils seront peut-être épris de leur propre manière de voir et de penser sur tout, ils suivront peut-être opiniâtrement leur propre voie, et ne se feront que lentement à la mentalité d'autrui...

Cependant avec celui-là et encore d'autres déficits de la balance de leur vie intellectuelle, ils possèdent communément plus de *force de penser*, plus d'*esprit*, plus de *philoso-*

phie, plus de vrai *développement intellectuel* que ces personnes sérieuses mais mal utilisées qui sont forcées, en vue d'un examen, de charger leur intelligence d'une vingtaine de sujets ; qui ont trop sur les bras qui pour avoir le temps de penser et de chercher ; qui acceptent les prémisses et la conclusion comme identiques, connaissent des sciences entières sur la *simple parole du maître*, apprennent des *démonstrations par cœur* et qui souvent — ainsi qu'il était à prévoir — la période des études passée, jettent avec dégoût *par-dessus bord* tout ce qu'ils ont appris, et en fin de compte, par tout ce travail fiévreux, n'ont rien acquis si ce n'est peut-être l'habitude du zèle. » (*Id. of Un. Dis. V, p. 141.*)

Avec Ruskin, Spalding, Paulsen, Foerster et autres pédagogues classiques qui ont su apprécier le prix de la culture personnelle, Newman arrive à la conclusion qu'une tête saine, ayant fait de bonnes études primaires, au lieu de suivre un enseignement supérieur livresque et superficiel, acquerra une formation de l'esprit meilleure, plus vraie et plus humaine en lisant un livre instructif, en parcourant la libre nature et en l'admirant, en vivant la vie véritable de ses semblables et en y réfléchissant, en pétrissant donc de ses propres mains « sa propre philosophie et sa propre poésie ». (*Disc. V.*)

IV. NEWMAN COMME PÉDAGOGUE CATHOLIQUE DU CARACTÈRE.

Notre force en cette vie est d'être les sujets de la raison ; notre liberté, d'être les prisonniers de la vérité. (*Loss and Gain, p. 4.*)

1. L'orateur sacré comme pédagogue du caractère.

Dans l'histoire. Lors de l'enquête internationale sur « L'éducation morale, ici et ailleurs » et dont les résultats furent publiés plus tard par le pédagogue bien connu, *Prof. Sadler*, il fut fait appel au psychologue de renom : *Father Maher S. J.*, à cette époque professeur au Stonyhurst Training College, pour faire rapport sur l'éducation morale dans les écoles catholiques.

Father Maher commence par faire remarquer que, pour les catholiques, éducation morale et religieuse sont tellement unies, qu'en fait elles sont inséparables. Dans son analyse des moyens d'éducation morale, il insiste surtout sur la « retraite » comme moyen de former le caractère.

« J'avoue, écrit-il, qu'en réfléchissant à ma propre expérience comme adolescent, comme professeur, comme prêtre qui prêchait de telles retraites, je suis porté à considérer les exercices de retraite comme

étant probablement le plus important de tous les moyens d'éducation morale que nous employons dans nos écoles catholiques libres » (1).

A cet aveu on peut comparer l'analyse faite par Lindworsky, des « *Exercices spirituels* » de St-Ignace considérés comme la plus grande école de la volonté que le monde ait jamais connue (2).

Du coup, tous les grands orateurs sacrés et les directeurs de conscience apparaissent sous un nouveau jour. L'idée de les considérer comme les « Grand'maîtres de l'éducation du caractère » poursuit peu à peu son chemin. Significatif à ce point de vue est l'étude parue récemment sur *St-François de Sales* comme « Directeur d'Ames » avec le sous-titre « *L'Education de la volonté* » (3).

Newman. Ces données peuvent déjà nous préparer à l'étude des sermons de Newman considérés comme une théorie de l'éducation catholique de la volonté.

Quelque étrange que la chose puisse paraître, c'est un fait que Newman, dans ses sermons, visait non seulement l'explication de la doctrine chrétienne, mais surtout l'influence sur le cœur et le caractère moral de ses auditeurs.

Combien le point de vue pédagogique prédominait chez Newman, peut se déduire de son essai sur « *University Preach* » et de son sermon : « *The Salvation of the Hearer, the motive of the Preacher* » (4).

Un ami que Newman chargea d'éditer ses « Sermons » et qui plus tard en publia une « Anthologie », écrit dans « l'Introduction ».

« L'originalité des prêches de Newman gît dans leur juste explication des vérités fondamentales de la Foi et dans leur signification pour la *formation du caractère chrétien*. »

Dans son « *History of the Arians* » Newman remarque : « les ministres du Christ sont responsables de la formation d'un et d'un seul caractère, dans le cœur des hommes. Ce fait peut être considéré comme l'idée fondamentale de son œuvre. Dès le début il paraît avoir envisagé le but capital suivant : 1^o au moyen du sentiment de responsabilité le plus élevé, éveiller dans le cœur les *traits principaux du caractère chrétien*, et cela avec une abondance d'exemples, en s'appuyant sur une étude approfondie de notre nature morale et en s'inspirant d'une grande sym-

(1) PR. SADLER : *Moral Instruction and Training in Schools*. I Vol., p. 169. London, Longmans, Green and Co.

(2) Cfr. « *Voies et Formation de la Volonté* ». Trad. du Dr. A. De Coene, Louvain, Vl. Boekenhalle.

(3) L'ouvrage connu de *Vincent*. Paris, Bloud.

(4) Le salut de l'auditeur, mobile du prédicateur. (*D. M. C. I.*)

pathie ; 2^o montrer comment la foi, basée sur une doctrine fixe et bien déterminée, rayonne dans une grande et ardente charité (1).

Importance. La force de la pédagogie anglaise s'est toujours révélée dans sa haute estime pour la formation du caractère. Il en est également ainsi de la pédagogie de Newman.

De même qu'il a montré que la véritable raison et la véritable foi trouvent leur couronnement dans la vérité catholique, ainsi il montrera à présent au peuple anglais, que la véritable éducation du caractère ne peut être forte, profonde et universelle que si elle est bâtie sur la vieille pédagogie catholique de la vertu.

2. Critique Newmannienne de l'éducation laïque du caractère.

**Moralisation
du peuple
par l'Instruction
populaire.**

En 1842 parurent dans le « Times » une série d'articles sur l'éducation, à la suite d'un discours de l'homme d'Etat : R. Peel prononcé à l'occasion de l'inauguration de la « Salle de bibliothèque et de lecture de Tamworth ». Peel avait prétendu que l'érection de bibliothèques et de salles de lectures pour le peuple, l'organisation de conférences populaires sur la nouvelle science de la Nature, inaugurerait non seulement une nouvelle période d'instruction du peuple, mais serait également un puissant moyen de moralisation et d'union sociale et religieuse.

Le grand homme d'Etat remit ainsi en honneur le vieil adage de Bacon : « Science is power » (2). La connaissance des sciences de la Nature allait changer la face de l'homme et l'esprit de communauté et de religion.

La série d'articles qui combattirent la position naturaliste de Peel, furent hautement appréciés par le « Times », à tel point que l'auteur qui signait du pseudonyme « catholicus » se vit offrir, contre haut salaire, une place dans la rédaction principale du grand journal. L'auteur anonyme de ces articles sensationnels n'était autre que Newman.

Dans la plus récente étude sur Newman, il est dit « qu'ils sont peut-être la critique la plus décisive de l'éducation laïque publiée en langue anglaise » (3). Ils sont publiés à présent dans l'ouvrage : « *Discussions et Arguments* » sous le titre : « *The Tamworth Reading Room* ».

(1) COPELAND : *Selection from the plain and Parochial Sermons of Newman*. Rivingtons 1878. Préface V et VI.

(2) Science est puissance.

(3) NEWMAN : *Cardinal Newman*, p. 43.

Nous avons déjà signalé la critique de Newman de l'enseignement laïc universitaire ; sa lutte contre l'éducation laïque du caractère constitue également un chapitre classique de la pédagogie catholique.

Détachée de toute la discussion des idées et discours de Peel, la démonstration de Newman revient à ceci :

« Le problème des hommes d'Etat de notre époque est l'éducation de la masse ; ni littérature ni science ne peuvent en donner la solution » (p. 292). Telle est la thèse de Newman.

1^o Valeur relative. *A priori* il faut exclure l'idée que Newman entrerait en lice avec un « non possumus » inconditionné. Plus loin nous parlerons de la valeur, pour le caractère, de la formation scientifique. Son attitude était à prévoir : dans leur sphère propre, la science et l'intellect ont la primauté ; mais lorsqu'il s'agit de la vie intégrale et de l'éducation intégrale de l'homme, elles doivent venir en ordre subsidiaire, sinon elles peuvent présenter de graves dangers.

« Des moyens *humains* d'éducation doivent être employés en *temps et lieu*, alors ils sont utiles ; en dehors de cela ils sont encore plus nuisibles qu'inutiles. Je ne prétends éliminer aucun élément éducatif. Le grand et vrai principe est : ne méconnaître aucun élément — les associer tous et les ordonner mutuellement ; le problème consiste à découvrir la hiérarchie. Ils ne peuvent tous occuper la première place. *Accorder la primauté à quelque chose qui est secondaire, est une faute qui certes n'est pas moindre que d'éliminer le tout...* Là est la grande méprise de Peel... (Id., p. 274.)

Si les partisans de l'école du savoir veulent se mettre d'accord pour enseigner partout tant à la ville qu'au village, *d'abord la religion*, je leur donnerai « *carte blanche* » pour enseigner, en *ordre subsidiaire*, tout ce qu'ils veulent. » (Id., p. 280.)

2^o Distinction fondamentale entre savoir et vouloir.

Si la « théorie des facultés » possède une grande valeur pratique pour la pédagogie, c'est grâce à ceci : qu'elle prémunit contre l'identification de savoir et vouloir, de penser et agir, de connaissance et caractère, de cerveau et cœur, de science et conscience, de formation de l'esprit et formation du caractère, de culture et civilisation, d'instruction du peuple et moralisation du peuple, de didactique et pédagogie. Newman a également insisté sur cette distinction fondamentale.

« *Savoir* est quelque chose, *agir* est autre chose ; les deux sont radicalement distincts. Un homme sait qu'il doit se lever le matin, — mais il reste au lit ; il sait qu'il doit se maîtriser, mais il ne le fait pas. Un travailleur sait qu'il ne peut gaspiller son salaire en boissons ; sa femme, qui se rend au travail sait qu'elle ne peut rien s'approprier ; et cependant la conscience du devoir ne se confond nullement avec l'accomplissement du devoir. Il y a des exemples en masse où les hommes deviennent plus instruits sans devenir meilleurs. » (Id., p. 262.)

3° Amélioration La véritable éducation du caractère est maîtrise extérieure de l'esprit sur lui-même, concentration, conscience et intérieure. de la fin, unité, organisation intérieure, transformation de la volonté, des mobiles, du cœur.

La science ne peut qu'occuper l'homme, lui fournir un dérivatif, le soutenir temporairement, mais en fin de compte elle le laisse où il était.

« L'école du savoir ne vise pas à élever l'homme au-dessus de lui-même ; elle prétend simplement disposer de ses facultés comme il sied le mieux et selon les circonstances. Elle trouve l'homme semblable en cela aux victimes du tyran Français, — courbé dans une prison où il ne peut ni se coucher, ni se tenir debout, ni s'asseoir, ni s'agenouiller, et son plus vif désir est de trouver une attitude qui lui soit le moins difficile... Elle le laisse en l'état où elle l'a trouvé... mais elle essaie de toutes les manières à le faire ressembler autant que possible à ce qu'il n'est pas. En morale, pas plus qu'en physique, le fleuve ne peut pas monter plus haut que sa source. Le Christianisme, qui vient du ciel, élève l'homme au-dessus de la terre ; mais la morale humaine rampe, trébuche à la surface de la terre, sans ailes pour prendre son envolée. » (*Id.*, p. 272.)

4° Logique Une difficulté empruntée à l'âme de la pensée de et action. Newman est la suivante. L'homme n'est pas un appareil pensant, ni un mécanisme logique, mais un être vivant, sentant, actif et agissant, mû non pas tant par des raisonnements et des syllogismes, par des théories et des systèmes, mais par des impressions, des sentiments, des idéals, des visions, par la foi, par des faits, par des personnes. Des raisonnements froids, abstraits, théoriques, livresques ne touchent que la surface de son intelligence et laissent intactes les couches profondes de sa vie psychique.

« La logique n'est que de la rhétorique pour les masses. Regardez d'abord autour d'une colonne, et alors vous ne devrez peut-être pas désespérer de convertir quelqu'un au moyen d'un syllogisme. (*Id.*, p. 294.)

En fin de compte l'homme n'est pas un animal raisonnant, il est un animal qui observe, sent, contemple et agit. (*Id.*, p. 295.)

D'abord se révèle une connaissance, puis une pensée, puis du raisonnement et enfin la foi. C'est la raison pour laquelle la science a si peu de commun avec une tendance religieuse ; des déductions ne possèdent pas le pouvoir de convaincre. Le cœur est en général atteint non par la voie de l'intelligence, mais par la voie de l'imagination, au moyen de symboles, au moyen d'impressions directes, par le témoignage de faits et d'événements, par l'histoire et la description. Des personnes nous émeuvent, des voix nous attendrissent ; des yeux nous subjuguent, des faits nous transportent. Maintes personnes mourront pour un dogme ; mais personne ne deviendra martyr pour une conclusion. (*Id.*, p. 293.)

La vie n'est pas assez longue pour une religion construite sur des arguments inductifs.

Si nous voulons commencer par des preuves, nous n'irons jamais plus loin que le commencement. Nous poserons toujours les fondements ...

La vie est pour l'action. Si nous exigeons des preuves pour tout, nous ne passerons jamais à l'action ; pour agir vous devez supposer quelque chose, et cette supposition est de la foi.

Si nous commençons par des connaissances scientifiques et des preuves raisonnées, si nous leur attachons trop d'importance comme bases d'un Christianisme personnel, si nous voulons rendre l'homme moral et religieux au moyen de bibliothèques et de musées, soyons alors *conséquents* et prenons pour cuisiniers des *chimistes* et pour maçons des *minéralogistes*. (*Id.*, p. 296.)

Jusqu'à présent il n'a jamais existé de religion qui fut une religion de sciences naturelles ou de philosophie. *Religion* fut toujours synonyme de Révélation. Elle n'a jamais été une déduction de ce que nous connaissons, mais une présupposition de ce que nous devons croire. Elle n'a jamais vécu en une conclusion, elle a toujours été un évangile, une *histoire* et une *vision*. Jamais législateur ni prêtre n'a rêvé d'éduquer notre nature morale au moyen de science et de syllogismes. » (*Id.*, p. 296.)

5° Savoir et Communauté. La religion est vieille et a vieilli, la science, voilà le nouveau lien social, prétendait l'école du savoir. On tirait surtout parti des différences d'opinions dans le domaine religieux.

Newman montra que la soi-disant union par la culture de la science n'est devenue possible que sur la base de l'unité culturelle chrétienne, et que le Panthéon scientifique n'est qu'une réédition du culte chrétien des saints.

Quant aux disputes religieuses, il remarque :

« *Le Christianisme est foi* ; qui dit foi dit *doctrine* ; qui dit doctrine dit propositions ; des propositions disent « *oui* » ou « *non* » ; dire « *oui* » ou « *non* » c'est exprimer des *différences d'opinions*. Des différences d'opinions sont donc les ombres naturelles au tableau du Christianisme, et vous ne pouvez posséder le Christianisme et éviter les différences d'opinions. » (*Id.*, p. 284.)

6° Science de la Nature et Religion. Peel prétendait que la science de la Nature conduit à la religion. « Sans religion personnelle, répliqua Newman, la science de la Nature n'est que tentation à l'incroyance. »

« Peel se trompe. Chez un *homme religieux* comme lui, la science éveillera toujours des idées religieuses. Il colore les phénomènes des *teintes* de son *propre esprit* et prend son interprétation pour une constatation de faits. (*Id.*, p. 228.)

Lorsque le sentiment religieux fait défaut, je crois que la nature jette l'esprit, qu'il le veuille ou non, dans les bras de l'athéisme, comme étant la doctrine la plus simple et la plus facile. (*Id.*, p. 300.)

Il y a deux façons de considérer la nature : ou bien comme *machine* ou comme *œuvre*. Comme création elle nous remplira d'un saint respect ; comme machine et système, de curiosité. La première nous arrachera le cri : « Combien le Créateur de tout ceci est sage ! » ; la seconde : « Combien elle est intelligente, la créature qui découvre tout cela » ... Le Dieu atteint par notre curiosité est *notre propre esprit* ; le culte qu'elle éveille est le culte du moi... La vérité est que, pour un esprit qui n'est pas religieux, le système de la nature n'a pas plus de rapport avec la religion qu'une montre ou une locomotive. Le monde matériel, en effet, est infiniment plus merveilleux que n'importe quelle invention humaine ; mais admiration n'est pas religion, sinon nous rendrions un culte à nos chemins de fer. (*Id.*, p. 302.)

Dites que la religion consacre la science de la nature, et non que l'étude de celle-ci engendre la religion. L'essence de la religion est l'idée d'un Régisseur Moral et d'une Providence particulière. Eh bien, ces idées-là sont-elles données par la science de la nature ?... Où nous apprend-elle la Sainteté, la Vérité, la Justice ou la Miséricorde divines ? (*Id.*, p. 303.)

« Peel parle de *consolation à l'article de la mort* »... Oui, essayez sur votre lit d'agonie, de méditer sur les merveilles de l'Univers !

Vous pourriez plus facilement apaiser votre faim avec du blé venant de Jupiter et vous réchauffer à la lune. » (*Id.*, p. 304.)

Conclusion. Il est regrettable que nous devions nous borner à ce pâle résumé de cette démonstration pleine de vie et d'humour, et qui arrive à cette conclusion péremptoire :

« Le *Christianisme* et rien de moins que le *Christianisme intégral*, doit être l'élément et le principe de toute éducation. (*Id.*, p. 274.)

A travers les siècles le *Christianisme* a fait ses preuves partout où il s'agissait d'éduquer l'homme intégral. Qu'aujourd'hui des hommes arrivent avec des palliatifs est tout aussi absurde que de vouloir construire nos navires de guerre ou organiser nos usines métallurgiques selon les principes en vogue au temps de Cicéron. (*Id.*, p. 271.)

Si vertu est synonyme de maîtrise de soi ; si son but est action ; si sa perfection est ordre intérieur, harmonie et paix, alors elle doit être cherchée dans des lieux plus sereins et plus sacrés que les bibliothèques et les salles de lecture. » (*Id.*, p. 268.)

3. Critique du « Gentleman »-idéal anglais.

Un second fait dont Newman devait tenir compte, était le code moral et l'idéal du caractère propres à son peuple à savoir le « gentleman ». Sa critique de cet objet est bien plus caractéristique que celle qu'il fait du mouvement, plus international, du Naturalisme. Ici nous avons un exemple de plus de la finesse d'esprit de Newman dans l'art de distinguer et de sa sollicitude à rendre justice à l'adversaire. On sait, en effet, avec quelle justesse et quel attrait il a peint le caractère typique du gentleman ; même les défenseurs de cet idéal n'étaient pas de taille à rivaliser, sous ce rapport, avec Newman. D'autre part Newman s'y entend de peser le pour et le contre avec une précision mathématique. Il est passé maître en matière d'exposé objectif et d'appréciation de l'opinion de l'adversaire.

Gentleman philosophe. Les principes éthiques sur lesquels repose le gentleman-idéal sont indépendants de toute religion positive. Ils prennent leur source dans une sorte de religion et de morale philosophiques.

Les hommes formés philosophiquement se font spontanément une religion et un code moral propres, notamment une morale et une

religion de la raison, de la civilisation, de la culture qui convient au savant, au penseur, à l'artiste. Le « gentleman » devient l'idéal du caractère de ce mouvement éthique. C'est l'idéal des Universités anglaises et des « public schools » (1), et de ces centres supérieurs il s'est imposé à tous les cercles du peuple anglais.

« De nos jours le *gentleman-idéal* n'est pas un produit du Christianisme mais de la civilisation. » (*Id. of Un. Disc. VIII.*)

1^o Défaut capital : Dans « *Loss and Gain* » il est dit de l'Anglais : **Subjectivisme.** « Il a beaucoup de qualités, mais il n'a pas de foi... il ne peut se détacher de lui-même ; son *standard moral*, il le trouve toujours en lui-même » (2).

Newman écrit cette même critique ailleurs.

« Les Anglais pensent et agissent comme s'il n'y avait rien d'objectif dans leur religion ; ils ne peuvent regarder en-dehors ni au-dessus d'eux-mêmes ; ils ne peuvent en dehors et au-dessus de leur propre esprit lever les yeux vers leur Créateur, et se meuvent toujours autour de cette idée-ci : ce qu'ils doivent à eux-mêmes, à leur *propre dignité*, à leur propre *esprit de suite*... Ils sont les victimes d'une intense *auto-spéculation*... Ils font de leur *propre esprit* leur *sanctuaire* et de leurs *propres idées* leur *oracle*. » (*Id. of Un. Disc. VIII.*)

2^o La conscience réduite à un sens moral ». Ce subjectivisme provoque une transvaluation de toutes les valeurs éthiques. Le propre « moi » va trôner dans le prétoire de la conscience.

« Pour eux (les Anglais), la conscience n'est plus la voix d'un législateur, mais le *dictamen* de leur *propre esprit* et rien de plus. Quand ils font mal, ils n'en éprouvent aucun repentir dont Dieu est l'objet, mais un remords et un sentiment d'humiliation. Ils s'appellent des sots, mais non des pécheurs... La conscience devient pour eux ce qu'ils appellent « sens moral » ; le *commandement du devoir*, une sorte de goût ; le péché n'est pas une offense faite à Dieu, mais à la nature humaine. » (*Id. of Un.*, p. 191-2.)

3^o Le moral devient l'esthétique ; moralité devient distinction extérieure. Chez des natures poétiques, l'éthique est souvent placée sur la même ligne que l'esthétique, la moralité identifiée avec la distinction, la vertu, avec la beauté et le vice avec la laideur de la conduite.

« Ils n'ont d'autre norme du bien et du mal que la *beauté visible* et le *succès tangible*. *Paraître* devient *être* ; ce qui semble beau sera bien, ce qui offense sera vice. La vertu c'est ce qui plaît, le vice, ce qui déplaît et peine. Le vice, dépouillé de sa brutalité, a perdu la moitié de sa malice...

Le péché ne gît pas dans le crime ; mais dans le fait d'être pris en défaut. La vie

(1) « Ecoles publiques. »

(2) Part. II, ch. VI.

privée est sacrée ; son examen, insupportable ; *bienséance* égale *vertu*. Des *scandales*, des trivialités, tout ce qui répugne, ce qui dégoûte, constituent des offenses de premier ordre. Boire et jurer, la misère sordide, la négligence, le désordre nonchalant constituent le concept de la dissolution ; des *poètes* peuvent impunément dire tout ce qu'ils veulent, quelque trivial que ce puisse être ; des œuvres de *génies* peuvent être lues sans danger et sans honte, quels que puissent être leurs principes. La *mode*, le *renom*, le *beau*, l'*héroïque* suffisent pour imposer à la communauté n'importe quelle dépravation. Le *luxe* d'un palais, le *charme* d'une belle société, la *vivacité d'esprit*, l'*imagination*, le *goût*, l'*éducation supérieure*, le *prestige* du rang social, la *puissance* de l'argent et de la fortune sont un manteau, un instrument et une excuse pour le vice et l'incroyance. » (*Id. of Un. Disc. VIII.*)

4^o L'humilité devient de la condescendance. Que le gentleman-idéal suppose une précarité de la vie morale et abaisse toutes les valeurs nous est montré plus clairement encore par l'examen de son attitude vis-à-vis de la vertu chrétienne centrale : la vertu d'humilité, « la vertu qui est le plus près du cœur, dit Newman, et dont les caractéristiques sont extraordinairement délicates et subtiles.. Cette vertu a des imitations en masse ; la morale et la pédagogie anglaise l'ont remplacée par *condescension*, *modesty*, *social sense* (condescendance, modestie, sens social).

La grande distinction entre l'« humilité » et la condescendance (1) consiste en ce que la vraie humilité renferme le vrai renoncement à soi.

« Telle que le monde l'entend, la condescendance, chez une personne, consiste en une simple inclination du corps sans la moindre intention de diminuer d'aussi peu que ce soit la distance à laquelle elle se tient. C'est l'acte d'un supérieur qui, tout en s'inclinant, reste convaincu de sa supériorité, et qu'il ne pose qu'un simple acte de politesse vis-à-vis de ceux au niveau desquels il veut bien condescendre extérieurement. » (*Id. of Un. Disc. VIII.*)

5^o Orgueil et respect de soi-même. Quelque chose de semblable se manifeste dans le vice capital : l'orgueil. Il n'est ni détesté, ni stigmatisé, ni combattu, ni bridé, mais poli et coloré, admis et loué sous le beau nom de « *respect de soi-même* ».

« L'orgueil », bien que *mobile principal de l'âme*, se démasque rarement ; et quand il se montre, il est voilé par de la *délicatesse* et de l'*amabilité*, et dirigé, dans ses mouvements, par du *tact* et du *sentiment d'honneur*. » (*Id.*, p. 207.)

6^o Ni intériorité ni profondeur. Au centre du gentleman-idéal se trouvent les vertus sociales, qui ne sont pratiquées qu'en raison de la considération sociale de l'individu.

(1) L'humilité est une vertu intérieure de l'âme ; la condescendance est tout extérieure ; elle fait incliner la tête, mais le cœur reste hautain.

Transformation intérieure est chose accessoire. De là apparence extérieure, superficialité, commodité.

« *L'embellissement de l'extérieur* est, pour ainsi dire, le commencement et la fin de la « gentleman-morale ». (*Id.*, p. 202.)

Il (le gentleman-idéal) est l'imitation intellectuelle de la religion, mais il n'a pas de *racines propres* ; il fleurit vite pour dépérir aussitôt. Il en appelle exclusivement à la *nature* et tombe sous le joug du *vieil Adam*.

Sous de telles conditions il est *facile* de rendre les hommes vertueux. Ce n'est pas plus difficile que de leur apprendre une langue ou un art ; c'est tout aussi facile que d'écrire du *latin* ou de *jouer un instrument* — c'est la profession d'un artiste et nullement la *vocation d'un apôtre*. » (*Id.*, p. 204.)

7° Idéal mondain. L'insensibilité du gentleman-idéal à l'égard de la conscience, sa confiance illimitée en soi, et sa radicale suffisance sont en opposition directe avec la morale catholique. D'autre part, les vertus et les actions qu'il loue et apprécie se rencontrent également chez les saints catholiques. L'esprit en est du monde, mais la lettre en est chrétienne.

« Les traits fondamentaux du gentleman-caractère se trouvent *dans et en dehors* du sein de l'Eglise, chez des Saints et chez des dévergondés. Ils forment le « *Beau idéal du monde* ». La formation du caractère chez le catholique en *profite* et en *souffre en partie*. Ils peuvent être utiles dans l'éducation d'un St-François de Sales et d'un Cardinal Pole (1) ; ils constituent les limites supérieures des idées de Shaftesbury et de Gibbon. *Basile* et *Julien* étaient condisciples à l'école d'Athènes ; le premier est devenu un Saint et un Docteur de l'Eglise, le second, son insulteur et son impitoyable ennemi. » (*End of Disc. VIII.*)

8° Manque de fondement catholique. Les vertus dont se prévaut le gentleman-caractère ne peuvent se maintenir et se développer que sous le climat spirituel du catholicisme où elles puisent leur origine.

En dehors de cette sphère ils ne produisent que des fruits sauvages et amères.

« A l'ombre de l'Eglise et conçue et développée comme il convient, la gentleman-morale peut favoriser la moralité. Mais, si elle se croit assez forte pour avoir une volonté propre, pour avancer des principes propres, pour construire un système éthique propre, et s'atteler à sa manière à l'éducation de l'homme, elle ne peut que favoriser *toutes sortes de vices*, qu'au début elle paraissait détester instinctivement. » (*Id.*, p. 202.)

Appréciation. Tous les grands mouvements de notre époque ont isolé et mis en évidence l'une ou l'autre vérité ou vertu chrétienne du christianisme intégral. En concentrant toute leur

(1) Cardinal anglais, archevêque de Cantorbéry sous le règne de Marie Tudor.

force de pensée et d'action sur ce seul point, ils en arrivent souvent à réfléter cet élément spécial dans leur théorie ou leur conduite avec plus de force que les chrétiens eux-mêmes.

« Dans son hymne à la charité, St-Paul nous montre le modèle de la perfection chrétienne : il dépeint le caractère chrétien sous sa forme la plus attrayante, sous ses couleurs les plus éclatantes. C'est l'idéal d'un chrétien dans ses relations *extérieures*. Vraiment, l'école du monde paraît distribuer des copies vivantes de cette excellence typique avec plus de succès que l'Eglise. » (*Id.*, p. 203.)

Distinction fondamentale Mais cette avance, plus apparente que réelle n'est atteinte que grâce à la supériorité et « gentleman-éducation ». L'extériorité et la facilité du « gentleman-idéal ». L'idéal éducatif catholique lui, tend vers quelque chose de bien plus profond ; il tend vers une transformation intérieure de l'homme total : sa tâche est, par conséquent, incomparablement plus difficile.

« L'école du monde paraît former, avec plus de succès que l'Eglise, de vrais « gentlemen ». De nos jours le gentleman n'est pas une création du Christianisme, mais de la civilisation. *La raison en saute aux yeux*. Le monde se contente d'améliorer la surface des choses ; l'Eglise vise la renaissance des profondeurs du cœur. *L'Eglise commence* toujours par le commencement, et, pour un grand nombre de ses enfants, elle n'arrive jamais plus loin que ce commencement. Elle est inlassablement occupée à *poser la base*. Elle s'occupe de l'essentiel ; elle vise le nécessaire ; elle existe pour la masse ; elle met les âmes sur la voie du salut afin qu'elles soient capables, si elles y sont appelées, à soupirer après l'héroïque et à atteindre la véritable essence, et non seulement l'apparence extérieure de la beauté. » (*Id. of Un.*, p. 198.)

La culture de l'esprit : Ainsi nous sommes éclairés sur les lumières sa valeur pour et les ombres du gentleman-idéal de le caractère. l'éducation. De ce gentleman les catholiques peuvent apprendre quelque chose.

Et Newman nous fait connaître ses vues sur l'influence que la culture de l'esprit exerce naturellement sur celle du caractère.

La culture de l'esprit peut en premier lieu arracher quelque peu l'homme au joug de la vie sensuelle.

« L'en arracher est déjà le conduire à mi-chemin du ciel, écrit Newman.

Devant cette fascination déconcertante (des sens) la grâce elle-même est déjà déconcertée. La religion paraît trop élevée et trop supra-terrestre pour entraîner l'âme à une dépense continuelle d'efforts. La chose ressemble à une *extension du bras* dans toute sa longueur, ou encore, à *soulever*, le bras tendu, un *poids très lourd* ; nous en sommes capables pendant un temps très court, mais nous sommes bientôt épuisés et laissons tomber le bras... Même avec le secours d'En-Haut, la chose, (c'est-à-dire la lutte contre la sensualité) est extrêmement difficile...

Ce dont nous avons besoin, c'est un certain moyen de défense, pour, au moins, barrer la route à notre ennemi, moyen qui corresponde suffisamment à notre nature et se

trouve au même niveau qu'elle afin d'avoir sur nous autant de prise que les séductions des plaisirs sensuels. Ce sera notre sagesse que d'utiliser la *nature* contre la *nature*...

Là gît, me semble-t-il, l'aide importante que la formation intellectuelle peut nous apporter. Elle ne fournit pas de motifs religieux ; elle ne possède aucun mérite pour le ciel ; mais elle accomplit une œuvre qui est toujours matériellement bonne. » (*Id. of Un.*, p. 185.)

La discipline du travail intellectuel et surtout la formation du goût, l'amour des hauts idéals de l'esprit élève et ennoblit l'homme.

Enfin, des vertus comme « l'amour de la vérité, l'honnêteté, l'esprit de justice, la sincérité, la bienveillance, l'amabilité », vertus auxquelles le gentleman-idéal attache un grand prix, sont également des éléments du caractère catholique.

Le « Gentleman catholique ». L'Eglise exerce le professorat le plus élevé ; elle enseigne ; et pour elle également vaut le proverbe : « *docendo discemus* », en enseignant on s'instruit. De toutes les époques et de tous les peuples, de toutes les opinions, de tous les idéals éthico-religieux qu'elle devait rectifier et compléter, même des hérésies qu'elle devait anathématiser, elle a toujours su tirer parti.

Ici également, en ce qui concerne l'idéal anglais du caractère, elle a dû compléter, rectifier, approfondir et anathématiser, mais ici également il n'était pas interdit à l'Eglise d'apprendre et de s'instruire.

Il y a quelques années, assistant en Angleterre à un congrès de catholiques, nous entendîmes un orateur catholique en vue commencer son discours par ces mots : « Jésus-Christ était le premier gentleman du monde ». Il résuma le programme eucharistique pour la vie pratique en ces simples mots : « Devenons des gentlemen catholiques ».

Newman fut le premier qui a parlé ainsi, et dans sa propre personne s'incarne vivante la synthèse entre le « gentleman et le catholique ».

4. Le péché originel et ses néfastes conséquences pour le caractère.

La chute, un fait. Arrivons-en à la partie positive de la pédagogie de Newman. Nous nous bornerons au côté le plus typique.

Au fond elle se meut autour des deux pôles de la psychologie et pédagogie classiques catholiques : le dogme du péché originel et celui de l'Homme-Dieu.

Newman cependant ne présuppose pas théologiquement le dogme

pour en déduire ensuite les conséquences. Au contraire, la chute devient un fait de la science historique de la vie et de la connaissance psychologique de soi-même.

« A considérer le monde dans sa longueur et sa largeur, son histoire variée, les diverses races humaines, leur origine, leurs aventures, leur aliénation mutuelle, leurs guerres ; ensuite leurs mœurs et coutumes, leurs institutions, leurs formes de religion, leurs procédés étranges, leurs conquêtes et leurs progrès au hasard ; l'effondrement décevant d'institutions séculaires... ; la grandeur et le néant de l'homme, ses immenses aspirations, sa courte durée, le secret de son avenir, les désillusions de la vie, la défaite du bien et la victoire du mal ; les souffrances corporelles et les angoisses de l'âme, la supériorité et la violence du péché... tout cela constitue une vision d'épouvante et donne le vertige ; tout cela saisit l'esprit du *sentiment d'un profond mystère* qui dépasse toute *explication humaine*... »

Si je voyais un garçon, beau de corps et d'esprit, donnant des preuves d'une nature affinée, jeté impréparé sur la terre, incapable de dire d'où il vient, où est son lieu de naissance, qui sont ses parents, et sa famille, j'en conclurais qu'il y a quelque chose de mystérieux dans son histoire et qu'il est quelqu'un dont, pour l'une ou l'autre raison, ses parents doivent rougir...

Je raisonne de même en ce qui concerne les événements du monde : le *genre humain* est impliquée dans une *terrible catastrophe originelle*. Il a été arraché de ses gonds et est en lutte avec les intentions de son Créateur. C'est là un fait, un fait aussi certain que le fait de son existence et ainsi, la doctrine que les théologiens appellent la chute originelle, est pour moi, aussi certaine que l'existence du monde, que l'existence de Dieu. (*Apologia*, p. 150.)

Un enfant qui remplit son devoir, remarquera qu'il y a en lui toutes sortes de choses qui n'y sont pas à leur place... De-plus en plus il se rendra compte de la distance entre sa propre conduite et la perfection... Il constatera combien facilement il transgresse les commandements... Ainsi, il *connaîtra le péché originel par expérience*, avant d'être familiarisé avec sa *dénomination*... » (P. P. S. VIII, p. 117.)

Conséquences : Newman n'a pas écrit une étude systématique
 1^o **Manque d'unité.** sur la nature proprement dite du péché originel ;
 mais il s'est étendu à plusieurs reprises sur les
 principaux déficits qui en sont les conséquences.

L'homme souffre surtout d'un manque d'unité. Une dualité traverse toute sa vie psychique.

« Nous avons souventes fois *sent* et *pensé* juste, sans nous habituer à *agir* juste, et, bien qu'au commencement, il y eut connexion dans notre esprit entre *sentir* et *penser*, il n'en est plus ainsi à présent. Les fils d'association en nous se sont relâchés et sont devenus impuissants. (P. P. S. II, p. 172.) »

L'esprit de l'homme peut être considéré sous deux points de vue à savoir l'*intellectuel* et le *moral*. Comme intelligent, il saisit la vérité, comme moral, le devoir. La perfection de l'intelligence est appelée justesse et talent ; la perfection de notre nature morale est la vertu. C'est notre *grand malheur* ici-bas et notre épreuve en même temps, que sur la présente terre, justesse de l'intelligence et vertu peuvent être *séparées* et être indépendantes l'une de l'autre, qu'une intelligence pénétrante ne marche pas nécessairement de pair avec la vertu, et que là, où il y a de l'honnêteté, de la justice et de la grandeur morale, il n'y a pas nécessairement du talent. Il n'en était pas ainsi au commencement. Non pas que

notre nature diffère essentiellement de ce qu'elle était lors de la création mais après sa création, le Créateur l'éleva au-dessus d'elle-même par une grâce surnaturelle qui *fondit ensemble toutes ses facultés*, en forma *un tout* et les dirigea toutes ensemble sur *une seule fin* ; de sorte que, si la race avait continué à exister dans cet état béni et privilégié, il n'y aurait jamais été question de désunion, de dualité, d'hostilité entre l'une faculté et l'autre. A présent il en va tout *autrement* ; tant pis pour nous ; — la grâce est partie ; l'âme *ne sait se tenir ensemble* ; elle tombe en *morceaux* ; ses éléments sont en lutte l'un avec l'autre... Chaque faculté en soi est incomplète et infirme, forte sous certains rapports et faible sous d'autres, parce qu'aucune d'elles considérée en soi ne constitue le tout, mais n'est qu'une *partie* du tout, composé, lui, de *toutes les facultés* de l'âme ensemble. » (S. O. V. O., p. 6.)

2° Manque d'universalité. De là toute espèce d'unilatéralité dans le penser et l'agir. L'homme est-il épris d'un domaine, il méprise le reste ; pratique-t-il une vertu, il néglige les autres. Une vérité particulière ou une vertu particulière sont toujours exagérées au détriment de la vérité et de la vertu totales. Unilatéralité est nature ; omnilatéralité est culture.

L'unilatéralité en matière de pensée a été traitée ci-dessus ; voici une paire d'exemples d'unilatéralité en matière de vertu.

« La *loyauté* et le *courage* sont des vertus du soldat ; la vertu d'un *négociant* est l'*honnêteté* ; celle d'un artisan, *activité* et *sérénité* ; un gentleman doit pratiquer l'*amour de la vérité*, la *bienséance* et le *respect de soi-même* ; un homme politique, la noble ambition ; une femme, les vertus domestiques ; un ministre de la religion, la *distinction*, la *générosité* du cœur et la *diligence*. » (S. O. V. O., p. 25.)

3° Manque de conscience de la fin. Au fond la révolte contre Dieu est la cause principale de la dissipation morale de l'homme. Dieu, fin consciente et naturelle de l'homme était la force centrale de son être engendrant l'unité, embrassant toutes ses pensées et volitions. Rebelle au service de Dieu, l'homme devient la proie de son « moi », de sa passion, de ses propres œuvres, de ses semblables et de ses institutions.

« C'est le *principe de la recherche de notre propre moi*, cette influence de notre moi, sur nous, qui constitue *notre perte*. » (P. P. S. V., p. 241.)

O cette « chose » merveilleuse, inlassable, bruyante et haletante que nous appelons « *vie* ». Toute cette agitation fiévreuse n'a-t-elle aucun but ? Où nous conduit-elle ? » (D. M. C., p. 107.)

4° Manque de force de volonté. La faiblesse de volonté devait suivre la chute originelle, car les composantes de l'énergie volontaire furent atteintes.

En effet, sans unité, sans intégralité, sans direction fixe, l'inspiration et l'énergie de la volonté sont énervées.

« Demandons-nous *comment il se fait* que nous souhaitons si souvent faire le bien et que nous ne le pouvons pas ? Comment se fait-il que nous sommes si *mous*, si *faibles*, si *tièdes*, si *incertains*, si *inconstants*, si *vagues*, si *versatiles* ? Comment se fait-il que nous « ne savons pas faire les choses que nous désirons faire » ? Comment se fait-il que nous restons *irrésolus* des jours durant, que nous nous maîtrisons si peu, que nous sommes si lents et paresseux, si *veules*, si *hargneux*, si *sensuels*, si *ignorants* !... Qu'est-ce qui nous manque ? Est-ce le pouvoir d'agir ? Non, c'est la *volonté*. » (P. P. S. V., p. 347.)

5^o Manque de vrai sens religieux. L'homme s'est révolté contre Dieu et il a abouti à son propre « moi », à son égoïsme, à sa propre raison, à ses propres intérêts, à son propre cosmos.

Cet égo-centrisme, cette absorption en notre « moi » est le contrepied du véritable sens religieux, dont l'essence consiste en l'abandon de soi. De là vient que l'homme se détourne de Dieu et considère la religion comme une « charge » ; de là, sa théorie sur le « libre-examen », la surévaluation de la raison personnelle. L'homme pose ses conditions à Dieu et n'admet pas l'inverse.

Là-dessus il convient de lire : « *Religion a Weariness* » ; — « *The Religion of the Pharisee, the Religion of Mankind* » ; — « *The Religion of the World* ». Le fond de ces ouvrages est le même : c'est le langage du présomptueux, du « *Self-Wise Inquirer* ». (P. P. S. I.)

« Les hommes suivent la lumière de leur propre *cerveau* et non la vraie lumière du monde ; leur propre « moi » est leur *maître suprême* ; ils se meuvent constamment dans le cercle de leurs *propres idées* et de leur *propre jugement*. (S. V. O., p. 25.)

Tous ces hommes avouent : nous sommes notre propre centre et notre propre fin... La vie est sans valeur si nous ne pouvons suivre notre propre voie. Nous ne sommes nullement envoyés ici-bas ; nous nous trouvons nous-mêmes ici-bas et nous ne sommes que des esclaves si nous ne pouvons penser ce que nous voulons, croire ce que nous voulons, aimer ce que nous voulons, laisser ce que nous voulons, faire ce que nous voulons. » (S. M. C., p. 108.)

Conclusion. « Par sa nature l'homme se trouve dans un état contre-nature ». (P. P. S. VIII, p. 137.)

L'homme est naturellement tourné vers lui-même et là il ne trouve ni ordre, ni loi, ni unité, ni fin, ni énergie, ni connaissance de soi, ni détachement de soi, qui sont les fondements de toute saine éducation du caractère. Le propre « moi » que l'homme cherche naturellement avec tant d'ardeur, n'est pas en état de se maintenir ni d'assurer son complet épanouissement. Au fond l'homme vit de ce qu'il a renié et meurt de ce qu'il confesse. L'homme a besoin du surnaturel pour être naturel.

5. Le Christianisme comme « contre-partie de la Nature déchue ».

L'idée centrale de Newman gît en ceci : que le Christianisme est « *The Countrepart of Nature* » ; l'œuvre de la Rédemption, le « rétablissement de l'homme dans son état d'avant la chute » ; et par conséquent la « grande réconciliation ».

Nous trouvons ici la racine de « l'harmonisation des antinomies » chez Newman et dont nous parlerons plus loin.

Que l'homme aspire à Dieu, au Christ et au Christianisme pour combler les déficits et guérir les défauts dont nous avons parlé ci-dessus, n'est qu'un aspect particulier de la loi générale.

Conscience de sa fin, unité, ordre, harmonie, achèvement, force, paix, repos, bonheur, en un mot, tous les divers éléments indispensables pour un caractère moral intégral, l'homme ne peut les acquérir que s'il est devenu « Chrétien » intégral, si son cœur et son âme respirent et vivent dans l'atmosphère chrétienne.

Dieu. Sans Dieu, le monde, l'homme et la vie sont incompréhensibles. Ce n'est qu'en remontant à Dieu que l'on peut se faire une vraie philosophie du monde et de la vie.

Cette même vérité s'applique également à la science de l'éducation. Il y a quantité de points de vue sous lesquels on peut considérer l'éducation, mais il n'y a qu'un seul juste, vrai.

« Il y dix mille manières de considérer le monde, mais il n'y a qu'une seule manière juste. L'homme du plaisir a son point de vue ; l'homme de la fortune a le sien, et l'homme de l'intellect, également. Pauvres et riches, maîtres et sujets, heureux et malheureux, savants et illettrés, ont chacun leur manière de regarder les choses qui passent devant leurs yeux, et chacun les voit de travers. Il n'y a qu'une seule vue juste et c'est la vue de Dieu. » (P. P. S. V., p. 44.)

L'âme doit être attachée à Dieu pour avoir vraiment un appui au milieu du remous des choses périssables. « *L'idée de Dieu comme appui de l'âme* » est un sermon remarquable où cette idée est développée.

« Qu'est la stabilité que peut donner le monde sinon une image et une imitation de la vraie stabilité du cœur ancrée dans la grâce et dans la contemplation de Dieu. (Un. Sermon., p. 44.)

Par notre naissance nous nous trouvons dans un état de misère et de besoin ; nous ne possédons pas tout ce qui est nécessaire au perfectionnement de notre nature. De même que le corps n'est pas complet par lui-même, mais a besoin de l'âme pour lui donner un sens, ainsi l'âme possède des facultés et des sentiments sans principe directeur, sans objet, sans but, jusqu'au moment où Dieu est présent et se révèle lui-même en elle. » (P. P. S. V., p. 314.)

En Dieu seul on peut trouver le *développement intégral*. Dieu est à tel point but et fin de l'âme, qu'elle est arrêtée dans son développement, qu'elle se sent les ailes coupées si elle ne grandit sous son égide. Elle se développe unilatéralement ; une grande partie de ses potentialités restent en friche. Ce n'est que dans la lumière de Dieu qui est « tout en tout », que l'âme arrive à la vraie universalité.

« La contemplation de Dieu et rien d'autre est capable d'ouvrir et d'animer l'esprit, d'ouvrir le cœur, d'éveiller et de régler les sentiments. Nous pouvons aimer très ardemment des choses de ce monde, mais un tel amour, séparé de l'amour de Dieu, ressemble au fleuve enfermé entre des rives trop étroites, impétueux, violent et trouble. Le cœur n'a pour ainsi dire qu'une seule issue ; ce n'est pas là le développement de l'homme intégral. Des choses créées peuvent nous faire épanouir ou faire bourgeonner les milliers d'antennes par lesquelles nous vivons réellement. Rien en dehors de la présence de notre Créateur ne peut nous pénétrer réellement : pour Lui seul peut s'ouvrir le cœur tout entier avec toutes ses pensées et affections. » (P. P. S. V., p. 318.)

En Dieu seul le cœur trouve le repos, la paix et le bonheur complets.

« L'idée de Dieu et rien autre, constitue le bonheur de l'homme... Celui qui a fait le cœur peut seul satisfaire le cœur... Non connaître et tendre, mais aimer, espérer, admirer, honorer et adorer constituent notre réel et vrai bonheur...

Dieu seul est vivant ; Dieu seul nous est fidèle ; Lui seul peut être fidèle ; Dieu seul peut être tout pour nous ; Lui seul peut pourvoir à nos besoins ; Lui seul peut nous élever à la perfection totale ; Lui seul peut donner un sens à notre nature complexe et compliquée ; Lui seul peut créer de l'harmonie en nous ; Dieu seul peut nous pétrir et nous posséder. » (P. P. S. V., p. 326.)

L'humilité, la conscience de nos fautes, le détachement de notre suffisance ne naissent que si nous nous sentons comme créatures devant Dieu comme notre créateur.

« C'est la vision de Dieu dans sa gloire infinie, l'infiniment Saint, Beau, Parfait qui nous fait plier le genou avec le mépris et l'exécration de nous-mêmes. Nous sommes contents de nous-mêmes jusqu'au moment où nous nous fions à Dieu...

Seuls les Saints catholiques confessent leurs péchés parce que seuls les Saints catholiques voient Dieu. » (S. O. V. O., p. 26-27.)

Le Christ. Pour Newman, le dogme de l'incarnation est le dogme central du Christianisme. Il est également la pensée centrale, l'idéal et en même temps le mobile capital de l'éducation catholique du caractère.

« Dans la vie du Christ nous pouvons reconnaître les attributs de Dieu invisible, représentés dans des actions adaptées à notre faiblesse. » (Un. Ser., p. 26.)

Le mobile de la vie de Newman : « *Lead, Kindly, Light* » est la grande directive du caractère catholique. « *Le Christ est le Pasteur de nos âmes.* » (P. P. S. VIII, p. 250.)

6. L'Idéal chrétien du caractère.

De même que la didactique de Newman a son centre dans sa théorie de l'idéal formateur, ainsi la caractéristique de sa pédagogie du caractère se trouve dans le fait qu'elle est entièrement pénétrée de la peinture de l'idéal chrétien du caractère : Il doit en être ainsi. La méthode est secondaire ; l'idéal occupe le premier rang.

1^o L'âme de cet idéal. L'âme de la personnalité chez Newman, le foyer d'une vie vraiment chrétienne, l'essence même du Christianisme se trouvent dans la « vision de l'Invisible ».

« La vision de l'Invisible constitue la vie chrétienne, lisons-nous dans « *Loss and Gain* » (IX). »

Là également se trouvait le centre de gravité du caractère de son héros : Charles dans « *Loss and Gain* ».

« Au-dessus de tout, le trait du caractère de Charles se trouvait en ceci : un penser incessant à la présence de Dieu. C'était là une conviction qui, naturellement, ne produisait pas encore par elle-même une harmonie complète entre penser et agir, mais cette conviction y était : comme une colonne de lumière elle le précédait et le guidait... Il désirait ardemment achever avec succès ses études, un frisson passait par tous ses membres lorsqu'il y pensait. Mais l'ambition n'était pas sa vie : à certains moments il aurait pu se reconcilier avec un échec. » (*L. and G.*, p. 179.)

Cette élévation au-dessus de soi-même, cette conscience d'être vu et surveillé, aimé et jugé, précédé et éclairé par la personne vivante du Christ, ce regard actif sur Lui, est indiqué dans chacun des prêches de Newman comme le *leitmotiv* de la vie chrétienne. Le Christ est la forme intérieure de vie du vrai chrétien, le roi du cœur chrétien, le maître de la vie chrétienne.

« La vraie définition du chrétien est : celui qui regarde le Christ ; non celui qui aspire au gain, à l'honneur, à la puissance ou à la jouissance, mais celui qui aspire au Rédempteur, le Seigneur Jésus-Christ... Ni barrière, ni nuage, ni rien d'autre de cette terre, n'est placé comme paravent entre l'âme du vrai chrétien et le Rédempteur et Sauveur. Il porte le Christ dans son cœur, et pour cette raison, tout ce qui émane de son cœur : pensées, paroles et actions, tout est pénétré du Christ. Le Seigneur est sa Lumière. » (*The Apostolic Christian*, S. S. D.)

Cette essence même du caractère chrétien nous est dépeinte encore plus nettement dans sa réalité vivante dans le prêche « *Watching* », *Vigilance*.

« Savez-vous ce que signifie se perdre en une personne à tel point que vos yeux suivent les siens, que vous lisez dans son âme, que vous remarquez tous les changements

dans ses *traits*, que vous prévenez ses *désirs*, que vous *souriez* quand elle sourit, que vous êtes triste quand elle est *triste*, abattu quand elle est découragée et *heureux* quand tout lui sourit ? Attendre le Christ l'œil ouvert est un sentiment de tout cela, pour autant que les sentiments de ce monde sont en état de dépeindre les sentiments d'un autre monde.

Celui-là veille sur le Christ qui possède un *esprit* sensible, attentif, perspicace ; qui est éveillé, vigilant, clairvoyant (*quick-sighted*), plein d'ardeur pour *Le* chercher et *l'honorer* ; qui regarde vers Lui dans tout ce qui arrive, qui ne serait nullement surpris, ni nerveux ni troublé, s'il remarquait qu'Il va venir à l'instant...

Veiller c'est donc : être *détaché* du *présent* et *vivre dans l'invisible*, *vivre dans la pensée du Christ* tel qu'Il est venu un jour et tel qu'Il reviendra un jour. » (*Watching P. P. S. IV*, p. 323-25.)

Parce que là est le principe de vie du caractère chrétien, nous trouvons chez Newman, quantité de déclarations semblables.

« Le vrai chrétien perce le voile de ce monde et voit le monde futur. Il lui parle ; il parle à Dieu comme un enfant à ses parents avec la même *vue* claire sur Lui, et avec la même franche confiance en Lui... Il vit dans une *incessante communion* avec Dieu. (*P. P. S. VII*, p. 211.)

L'*unique* qui est le *tout en tout* se trouve en ceci : vivre dans la *présence du Christ*, entendre sa voix et contempler ses traits. (*Id. VI*, p. 30.)

En sa *présence* seule il y a vie... Nous devons nous *désapprendre nous-mêmes* et nous élever vers Lui qui est notre *chef*. (*Id. VI*, p. 14.)

Nous ne devons rien faire, sans avoir le *regard* tourné vers Lui. (*Id. VI*, p. 1.)

Un *vrai chrétien* peut être dépeint comme quelqu'un qui a un *sens prédominant* pour la *présence de Dieu* en lui. » (*Id. V*, p. 227.)

L'élément vital du « Saint » et l'essence de la sainteté se trouvent dans le même esprit.

« Le Saint vit constamment dans la présence de Dieu. (*D. M. C.*, p. 96.)

La beauté et la gloire de la Sainteté se trouvent dans les tendres et chauds sentiments pour notre Seigneur et Sauveur. » (*P. P. S. VII*, p. 134.)

Il faudrait ici s'étendre sur l'incomparable signification pédagogique de la Sainte Eucharistie.

« La Sainte Eucharistie est la vie de notre religion. Par elle nous sommes introduit dans le monde invisible. » (*Serm. Notes*, p. 129.)

2^o Le rayonnement de l'idéal chrétien du caractère.

Ce qui précède constitue la racine, le cœur du caractère chrétien ; c'est la base, le commencement. Mais de même que l'homme n'a pas seulement une âme, mais aussi un corps, ainsi le vrai chrétien ne doit pas seulement porter le Christ dans son cœur, mais faire de sa vie concrète un organe du Christ, faire rayonner l'esprit du Christ dans tous ses faits et gestes.

« Nous devons commencer par le cœur, car du cœur vient tout bien et tout mal ; mais nous ne pouvons pas nous limiter au cœur. Nous ne devons pas renoncer à ce monde visible comme s'il était mauvais. Il est de notre devoir d'en faire le Royaume de Dieu.

Nous devons révéler au monde le Royaume de Dieu. La lumière de la Vérité divine doit rayonner de nos cœurs, rayonner sur tout ce que nous sommes et sur tout ce que nous faisons. Elle doit rendre l'homme tout entier, corps et âme, prisonnier du Christ. Ceux qui soumettent leur volonté au Christ, plient le corps ; ceux qui Lui consacrent leur cœur, ploient le genou ; ceux qui croient en son nom, inclinent la tête ; ceux qui dans leur âme vénèrent sa Croix, n'en rougissent pas à la face des hommes. (P. P. S. VI, p. 305.)

La vraie religiosité est un *habitus*. Nul ne saurait être religieux aujourd'hui, irréligieux demain. C'est tout aussi absurde que quelqu'un qui serait en bonne santé pendant une heure et malade pendant l'heure suivante.

Celui qui est religieux, est religieux le matin, le midi et le soir ; sa religiosité est un certain caractère, une forme où sont coulées ses pensées, ses paroles et ses actions, qui toutes font partie d'un seul et même tout. Il voit Dieu en tout ; il envoie chaque action dans la direction des fins spirituelles que Dieu lui a révélées ; il mesure à l'échelle de la volonté divine tout incident du jour, tout événement, toute personne qu'il rencontre, toute nouvelle qu'il apprend. » (P. P. S. VII, p. 205.)

Newman a fortement insisté sur tout cela. C'est ce qu'il appelle être « *consistency* (conséquent), *single-mindedness*, *sincerity* (franchise, sincérité), en opposition avec *inconsistency*, *double-mindedness* et *hypocrisy* (inconséquence, insincérité, hypocrisie).

Le plein abandon à Dieu, sans réserve aucune, est considéré par lui comme le signe caractéristique de la « sincérité ».

« Le vrai chrétien vit dans la pensée que Dieu est présent en lui, — présent non-seulement extérieurement, non-seulement par sa Providence, mais au plus profond de son cœur, dans sa conscience. Il est justifié, l'homme dont la conscience est éclairée par Dieu, de sorte qu'il est toujours conscient que toutes ses pensées, tous les ressorts de sa vie morale, tous ses mobiles et tous ses désirs sont ouverts devant Dieu... Lui seul permet à Dieu l'accès du sanctuaire de son cœur ; tandis que d'autres souhaitent être d'une façon ou d'autre chez eux, d'avoir une demeure, une chambre, un tribunal, un trône, un « moi » où Dieu n'est pas — une demeure qui n'est pas un temple, une chambre qui n'est pas un confessionnal, un tribunal sans juge, un trône sans roi — pour que leur propre « moi » soit roi et juge et que le Créateur soit traité et approché comme une seconde partie, au lieu d'être le vrai et le meilleur « moi » dont le « moi » (humain) ne doit se sentir que comme l'instrument et le serviteur. » (P. P. S. V., p. 226.)

On doit lire le portrait de « l'insincère » dans « *Watching* » et ailleurs. Il reste emmuré dans le monde, en lui-même, et ne peut nourrir aucun espoir de s'élever au-dessus de lui-même. Il peut se développer extérieurement, mais le principe spirituel intérieur de croissance est absent.

« Il est possible qu'ils (1) améliorent leur conduite, mais non leurs fins ; ils avancent mais ne montent pas ; ils se meuvent sur un plan inférieur, et alors même qu'ils se mouvaient pendant des siècles, ils ne s'élèveraient jamais au-dessus de l'atmosphère de ce monde. » (*Watching*, P. P. S. IV, p. 327.)

Le caractère chrétien ne prend pas sa racine dans l'une ou l'autre vertu, n'est pas acquis en faisant l'une ou l'autre action héroïque ; il gît réellement dans cette « conception, conduite et consécration

(1) Les insincères.

chrétiennes de la vie » qui nous sont communiquées par la communion vivante avec le Christ vivant. Cet esprit chrétien est le berceau de toutes les vertus.

« Toute dévotion, qui ne vous rapproche pas de Dieu, est de ce monde. Vous êtes tenu à chercher sa face, et l'obéissance est la seule voie. *Tous vos devoirs sont des obéissances...* Tout acte d'obéissance est un — pas, — un pas vers Celui qui n'est pas loin, quoiqu'il paraisse, mais immédiatement derrière ce voile visible des choses qui le cachent à nos regards. (P. P. S. IV, p. 332.)

Qu'est-ce que la foi ? C'est une perception pratique du monde invisible ; ... c'est regarder au-dessus du monde, vers Dieu ; « réaliser » sa présence... C'est un habitus, une disposition de l'esprit...

Croire en Dieu, c'est s'abandonner à Dieu... Obéissance et foi ne sont qu'une seule et même chose, considérée sous des points de vue différents. Elles sont au fond la même disposition d'esprit — considérée comme étant assis aux pieds de Jésus, on parle de foi ; considérée comme s'empressant de faire sa volonté, on parle d'obéissance. (S. P. S. III, p. 80.)

Charité est tendre, tranquille, paisible confiance de l'âme dans la contemplation de Dieu. (P. P. S. IV, p. 318.)

Celui qui vit dans la présence de Dieu, peut presque littéralement être considéré comme priant sans cesse. En effet, il est continuellement poussé à s'adresser à Celui qu'il a constamment devant lui, et cela dans une langue intérieure de prière et de vénération, d'humble confession et de joyeuse confiance. (P. P. S. VII, p. 206.)

La simplicité jaillit du cœur qui se perd complètement et sans réserve en Dieu. » (P. P. S. VIII, p. 267.)

L'atmosphère psychique du caractère chrétien : la sérénité. Newman indique la joie et la sérénité comme étant l'atmosphère psychique du caractère chrétien.

« La joie sous toutes ses formes : non seulement un cœur pur, une main généreuse, mais un caractère enjoué. Je dis joie sous toutes ses formes, car dans la franche joie sont renfermées nombre de vertus. Des hommes joyeux sont disposés au pardon ; des personnes joyeuses sont généreuses. La joie, quand elle est joie chrétienne, est la joie affinée de l'ascète ; elle rend les hommes paisibles, sereins, reconnaissants, affables, affectueux, doux, gais, optimistes. » (S. D. S., p. 287.)

7. Signes distinctifs du caractère chrétien.

Dans cet idéal gît l'esprit du caractère chrétien. Toute l'œuvre de Newman en forme un commentaire. « Combien profond et fin est le véritable esprit chrétien ! — Combien difficile de s'en rapprocher, combien malaisé de l'embrasser, combien impossible de l'épuiser. » (P. P. S. V., p. 60.)

Mais Newman se mouvait également sur un autre plan : il a aussi décrit le véritable esprit chrétien dans son incarnation dans l'homme concret. Selon lui quatre traits sont typiques pour le véritable esprit chrétien. Qu'on lise là-dessus : « *Equanimity* » (Égalité d'âme).

1^o Quiétude. Ce premier trait est déjà signalé par St-Paul : « Ne soyez pas inquiets » ; et chez St-Pierre : « Chargez-le de tous vos soucis » ; et chez le Christ lui-même : « Ne soyez pas inquiets pour demain ; demain se chargera de lui-même ».

2^o Modération. Ce trait devient plus clair quand on dit : honnêteté, équité.

St-Pierre estime comme trait du caractère chrétien, le fait d'être sans préjugés et aimable vis-à-vis d'autrui.

« Aussitôt et à mesure que quelqu'un croit en la venue du Christ, et conçoit qu'il n'est ici-bas qu'un étranger qui y a loué une maison pour un certain temps, il deviendra indifférent aux processus des choses humaines. Il se bornera à regarder au lieu de prendre part. Il pourra les examiner et les juger sans partialité... Les autres sont si souvent des partisans... Il est *honnête, équitable, prévenant*. Il ne connaît ni *violence*, ni *emportement*, ni *aveuglement*, ni *exclusivisme*... Il ne craint pas : la crainte fait des fanatiques, des tyrans, des jaloux. Le Chrétien, étant au-dessus de la louange et de la crainte, de l'attente et de la jalousie, possède le privilège d'être également *patient, calme, sans préjugés et impartial*. » (P. P. S. V., p. 64-65.)

3^o Joie. St-Paul dit : « Réjouissez-vous dans le Seigneur ; je le répète : réjouissez-vous ».

« Apprenons dès le début que notre joie ne peut être de l'irrespect et que notre crainte ne peut être du découragement... Le devoir de la crainte ne fait que perfectionner notre joie ; seule est véritable joie chrétienne celle qui est modelée et animée par la crainte, et est devenue par là réfléchie et respectueuse. » (P. P. S., p. 68.)

4^o La Paix. Le calme est le quatrième trait. « La paix que donne le Seigneur, dit l'Apôtre, et qui vaut plus que toute intelligence, gardera vos cœurs et vos sens en Jésus-Christ. »

« N'avez-vous jamais contemplé une flaque d'eau et regardé les rides à la surface ? Croyez-vous que ce trouble se fait sentir au-dessous de la surface ? Des tempêtes sur l'océan n'atteignent pas le fond. Les assises de la mer sont aussi paisibles sous la tempête que sous le calme... Il en est de même de l'âme des Saints. Ils possèdent en eux une source de paix infaillible ; et, bien que les vicissitudes de la journée les paraissent émuvoir, ils ne le sont nullement dans leur for intérieur... »

Le Chrétien possède une *paix profonde, silencieuse, cachée* que le monde ne voit pas — semblable à une source qui jaillit en un endroit écarté, ombragé, difficile à atteindre. La plupart du temps il est seul avec lui-même, et dans la *solitude* il est *vraiment lui-même*. *Ce qu'il est*, lorsqu'il s'abandonne à lui-même et à son Dieu, *voilà sa vraie vie*... Il n'est *jamais moins seul que seul*. » (P. P. S., p. 69.)

Ces traits nous ont permis de jeter également un regard sur le côté humain du caractère chrétien.

8. Réforme de soi-même, base de la Réforme sociale.

Principe général. Tous nous sommes convaincus de la puissance éducative de la communauté. Gardons-nous cependant de toute illusion. Non-seulement l'individu, mais tout ce qui porte le sceau humain a été frappé par la chute originelle. Donc également la communauté. De même que l'homme est tourné vers lui-même et attend son propre bonheur de lui-même, ainsi l'homme social est-il tourné vers la Société et attend-il son bonheur de la réforme sociale.

Si nous ne voulons pas tomber dans les « rêves des théoriciens qui ne connaissent pas le monde », nous devons voir les choses telles qu'elles sont :

« Il y a quelque chose d'artificiel dans toute la structure de la société. Quelle est, en effet, la fonction de la communauté, sinon une lourde tentation pour voiler la *dégradation* de la chute (originelle) et pour amener les hommes à sentir du respect pour eux-mêmes et se plonger dans les délices de cette suffisance d'eux-mêmes à la face de leurs semblables, sans retourner à Dieu. (P. P. S. VII, p. 266.)

Jamais des hommes ne se réunissent en nombre, sans que la passion, l'entêtement, l'orgueil ou l'incroyance, qui sommeillent plus ou moins en chacun de nous, ne s'éveillent soudain et ne deviennent un élément essentiel de leur réunion... Même lorsque des hommes religieux se réunissent en vue de fins religieuses, immédiatement la *faiblesse native* de la nature humaine se révèle... C'est ce que les auteurs sacrés appellent « le monde »... et leurs paroles s'appliquent à toutes les formes de communauté, soit supérieures ou inférieures, soit nationales ou professionnelles, soit laïques ou ecclésiastiques. » (S. O. V. O., p. 271.)

Nonobstant toute hérédité sociale, l'individu reste lié à la loi du travail personnel et de réforme de soi-même. Le génie lui-même ne peut dispenser son enfant de faire à son tour, la lente et pénible ascension qui mène au sommet de la science. Et quoi qu'il fasse, il n'est pas donné au plus saint des pères, de délivrer son propre enfant de la croix de la réforme personnelle. La non-hérédité des attributs intellectuels et moraux personnels acquis constitue en quelque sorte la forme sociale de la révélation de la loi du travail. Et ainsi, en fait de valeur vraiment humaine, chaque génération se trouve pour ainsi dire de nouveau au stade de l'enfance de l'humanité.

C'est ce que Newman a remarqué.

« Nous devons nous *maîtriser nous-mêmes* et nul ne peut le faire à notre place. Il en va autrement en fait de savoir et de science. Là, d'autres peuvent travailler pour nous ; nous pouvons profiter de leur travail ; nous commençons où ils finissent. Et ainsi la science progresse et chaque siècle en sait plus que le précédent...

Mais en matière éthico-religieuse, chacun doit commencer, progresser et finir pour lui-même. L'histoire religieuse de chaque individu est aussi unique et complète que l'his-

toire du monde. Chacun acquerra naturellement plus de savoir à mesure qu'il étudie mieux l'Écriture Sainte, qu'il prie et médite davantage ; mais il ne peut rendre d'autres vertueux et saints par ses propres progrès dans la vertu et la Sainteté...

Le Caractère devra toujours être formé ; toujours le mal devra être extirpé du cœur... Ainsi le monde en est-il toujours à sa période d'enfance pour ce qui regarde la culture de la vérité morale. Celle-ci ne peut-être transmise de l'un à l'autre (par hérédité). « Ainsi qu'il en était au commencement, ainsi en est-il à présent et en sera-t-il jusqu'à la fin des siècles », telle est l'histoire générale de la discipline morale de l'homme. » (P. P. S. VII, p. 248.)

L'ordre surnaturel n'a pas suspendu cette loi. Le Christ lui-même a respecté cette loi de la réforme de soi-même.

« Nous possédons la nature d'Adam dans le même sens comme s'il n'y avait pas eu de Rédemption. Celle-ci est venue pour le monde entier, mais le monde en son entier n'en est pas transformé, — cette transformation n'est pas une tâche accomplie par et dans le Christ. Nous sommes transformés *un par un* ; la race humaine est ce qu'elle était toujours : coupable, ce qu'elle était avant la venue du Christ, et avec les mêmes mauvaises passions, la même volonté esclave. Pour produire vraiment quelque chose, la Rédemption doit commencer par le commencement, avec chaque **personne** individuelle et continuer la vie durant. Ce n'est pas une tâche qui a été accomplie des siècles avant notre naissance. Nous ne pouvons pas profiter de l'œuvre d'un Rédempteur, de telle façon que nous serions rachetés sans le moindre effort de notre part, lors même que ce Rédempteur serait le Fils béni de Dieu. En effet, nous sommes des *êtres moraux*, nous possédons une volonté propre, et le Christ doit être formé en nous et doit nous faire passer des ténèbres à la lumière, si l'œuvre de Dieu, accomplie sur la Croix, doit signifier pour nous personnellement quelque chose de plus qu'un mot, quelque chose de plus qu'un vain privilège... Nous ne pouvons grimper sur les épaules de nos ancêtres... Nous devons recommencer au point où tout homme a commencé et opérer notre rédemption de la même lente et persévérante façon. » (P. P. S. I., p. 85.)

La communauté ecclésiastique. Newman formule comme suit le principe général que nous venons de commenter : « *La vertu personnelle est la seule base certaine de la vertu publique* ». (P. P. S. II, p. 57.)

Ce principe ne vaut pas seulement pour la vie sociale en général, mais aussi pour la communauté ecclésiastique. L'unité et la paix dans la communauté de l'Eglise ne seront assurées que le jour où tout chrétien aura fait de l'unité et de la paix chrétiennes le principe de l'organisation de son propre for intérieur. Des chrétiens désordonnés désorganisent la communauté des fidèles.

« Partout nous trouvons des preuves surabondantes, que la désorganisation de la communauté de l'Eglise est la conséquence de la corruption des cœurs...

Aussi longtemps que les Chrétiens ne s'efforceront pas de promouvoir la paix et l'unité dans leur propre âme, l'Eglise elle-même ne trouvera ni unité ni paix. (S. S. of the Day, p. 132-33.)

Mes frères, le succès de l'Eglise n'est entre les mains ni du Pape, ni des évêques, ni des prêtres, ni des moines, il est entre vos mains.

L'ivrogne, le blasphémateur, le commerçant malhonnête, l'impudique sont la cause de notre perte. » (S. O. V. O., p. 162.)

Personnalisme chrétien. Lorsqu'on a respiré pendant un certain temps l'atmosphère du sociologisme moderne, qui n'a nul souci des droits de l'individualité, on lit avec une admiration croissante cette pensée fondamentale du personnalisme chrétien :

« Dieu voit chacun de vous, où que vous soyez. Il vous voit et vous comprend, puisqu'Il vous a créé. Il sait ce qui se passe en vous, Il connaît vos sentiments particuliers, vos pensées, votre force et votre faiblesse. Il sympathise avec vous... Il a compté les cheveux de votre tête... Il vous porte dans ses bras. Il regarde vos mains et vos pieds ; Il entend votre voix, les battements de votre cœur et jusqu'au bruit de votre respiration. *Vous ne vous aimez pas autant qu'Il vous aime.* » (P. P. S. III, p. 125.)

Ainsi Newman place la réforme de nous-mêmes au premier plan de toute réforme sociale.

9. Légitimité propre de la pédagogie catholique du caractère.

La pédagogie catholique du caractère s'est développée sur son propre terrain ; elle possède ses racines, son tronc, sa couronne, sa sève et ses fruits. De même que l'éducation humaine dépasse essentiellement le dressage animal, ainsi la véritable éducation catholique dépasse essentiellement les doctrines éthico-pédagogiques de notre époque.

Caractère nouveau. Ce serait se tromper grandement si l'on ne saisissait pas qu'il s'agit ici d'un « caractère nouveau ».

« N'essayons jamais de croire que le vrai caractère chrétien puisse marcher de pair avec le caractère du monde, ou que le premier n'est qu'une forme améliorée ou surélevée du second. Non, il s'agit d'un *caractère nouveau* et il est un, il est constamment un et identique à lui-même. Il n'est pas tel chez les Apôtres et autre chez les chrétiens de notre époque. » (P. P. S. VII, p. 113.)

Principe vital divin. De même que la vie psychique animale et humaine est réduite, par des psychologues superficiels, à un seul et même principe vital, ainsi il y a des pédagogues superficiels qui ne remarquent pas la distinction fondamentale entre la formation catholique et la simple formation humaine du caractère. Ici également la vérité gît dans la profondeur. L'éducation catholique vit de l'humain, mais également du supra-humain.

« Le caractère chrétien est bâti sur un principe plus élevé que le calcul humain et la raison. Il est porté par un *principe vital divin* qui dépasse les théories et la critique d'hommes ordinaires... Le vrai chrétien vit selon une loi que d'autres ne connaissent,

pas, il ne vit pas de sa propre sagesse et de son propre jugement, mais de la *sagesse du Christ* et du jugement de l'Esprit-Saint, qui lui ont été donnés en partage. » (P. P. S. IV, p. 267.)

La Personnalité du Christ. Des religions et des philosophes en dehors du Christianisme offrent ou bien des idéals très hauts qui laissent le cœur humain froid ; ou bien des idéals humains auxquels manque la force d'attraction nécessaire pour élever l'homme au-dessus de lui-même. Et là se trouve la différence fondamentale avec le Christianisme.

La Personnalité de l'Homme-Dieu fait que l'homme regarde au-dessus de lui-même et elle éveille en même temps ses meilleurs puissances.

« Le Dieu de la philosophie était infiniment grand, mais une abstraction ; le Dieu du Paganisme était compréhensible mais diminué par des idées humaines. Philosophie et religion ne pouvaient livrer un travail collectif. Il était réservé à une Révélation spéciale de les harmoniser par l'incarnation de la Divinité.

Le philosophe vit pour un principe divin ; le Chrétien, pour une Personne divine. Or le dévouement à une personne fournit l'occasion des plus hautes et des plus nobles vertus : attachement désintéressé, détachement de soi, loyauté, et en même temps : humilité résultant de la conviction qu'il existe quelqu'un au-dessus de nous. D'autre part, la plus énergique impulsion vers l'action est un point de concentration, un objet sur lequel peuvent se concentrer tous les sentiments et toutes les énergies. A cet effet rien ne convient mieux qu'une Personne. Comment la beauté de la vertu pourrait-elle émouvoir le cœur, si elle n'est qu'une abstraction...

Au reste, à quelque degré nous nous rapprochions d'une simple norme d'excellence, en réalité nous ne nous en rapprochons pas, mais nous amenons la norme même plus près de nous ; l'excellence que nous admirons devient une partie de nous-même — nous devenons un dieu pour nous-mêmes. Comment Aristote pouvait-il décrire le portrait de l'homme vertueux intégral sans que perça son « noble » et arrogant dédain pour ses semblables — lorsqu'il n'avait pas contemplé ni ange, ni prophète et encore moins le Fils de l'homme en chair et en os. » (Un. Serm., p. 24-29.)

Méthode propre : L'immense puissance dynamique de la personnalité du Christ a imprégné tout l'organisme catholique. Dans son influence sur les âmes, le catholicisme a toujours et partout appliqué et développé ce que Newman appelle la « méthode de la personnalisation » (*personation*). De là, en grande partie, son incomparable influence.

« Jésus et la Résurrection ne sont pas seulement des preuves de la Vérité de la Révélation, mais des intermédiaires pour enfoncer cette vérité dans les esprits...

La doctrine de la chute originelle est concentrée dans la personne d'Adam, et de cette façon elle devient impressionnante et compréhensible pour la masse. Le principe du mal nous est révélé dans la personne de son auteur : Satan... La communauté des fidèles ou l'Eglise, considérée comme la demeure de l'Esprit-Saint, devient une *personnalité* et agit comme telle pour influencer et diriger la conduite humaine. Dans le but encore de concentrer les énergies de la communauté chrétienne, et d'unifier sa vie, il fut

jugé pratique, même au temps des Apôtres, de confier chaque église particulière aux soins d'un seul pasteur ou évêque, qui devint ainsi un type personnel du Christ mystique, l'homme nouveau et spirituel. La Révélation enseigne ses vérités *historiquement* et non par examen ; elle révèle la Nature Divine non dans des ouvrages mais en *action* ; non dans ses lois morales mais dans ses *commandements promulgués* ; elle fait de nous des sujets d'un royaume, non des citoyens d'une république stoïcienne ; elle nous impose l'obéissance, non pas tant en faisant appel à la raison, mais à la Foi. » (*Ox. Un. Sermon*, p. 29-30.)

Newman énonce ensuite deux directives pratiques qui reflètent si bien tout l'esprit de l'éducation catholique.

« A l'égard de Dieu et des choses de Dieu, nous ne pouvons pas nous conduire comme à l'égard d'un système, d'une loi, d'une norme, d'une religion, d'un principe, mais comme à l'égard d'une Personne, comme à l'égard d'un Bras et d'un Œil vivants, attentifs, éveillés, vifs et forts. (*P. P. S. IV*, p. 31.)

Nous devons toujours avoir devant les yeux l'exemple du Fils de Dieu et nous appliquer constamment à agir comme s'Il était *visiblement présent* et approuvait ou blâmait des yeux, de la voix et des gestes toutes nos pensées secrètes, et tous nos faits et gestes en ce monde. » (*Ox. Un. Sermon*, p. 36.)

Il conviendrait de s'étendre ici sur la Sainte Eucharistie, le « miracle vivant de la « Personation » divine » et qui constitue par conséquent le foyer de la sagesse éducative catholique. De même on pourrait examiner la signification pédagogique des « Saints ».

« En pratique les catholiques ne font peut-être pas toujours ce qui est juste et bon, mais ils connaissent ce qui est vrai ; ils savent ce qu'ils doivent penser et comment ils doivent juger. Ils possèdent un « standard » pour leurs principes et leur conduite et ce sont les Saints qui constituent ce « standard ».

Transformation intérieure. Les modernes parlent beaucoup d'éducation, mais par là ils désignent simplement adaptation extérieure, auto-développement, progrès ou savoir, croissance naturelle, acquisition de l'une ou l'autre vertu.

Le catholicisme creuse plus profondément et atteint le sens véritable du mot et de la chose. Pour lui, éducation signifie : véritable transformation intérieure, seconde naissance morale, formation d'une nouvelle créature, appel à la vie d'un nouvel homme, formation d'un cœur nouveau.

« La Révélation ne nous fut pas donnée pour résoudre des doutes, mais pour nous rendre meilleurs. » (*P. P. S. I*, p. 229.)

Tradition. Newman a montré qu'en fait de choses vraiment humaines, le respect de la tradition appartient à la nature même du catholicisme. Il en est de même pour l'éducation catholique.

« Respect pour les anciennes manières de penser est un devoir chrétien fondamental... En matière de sciences qui ne regardent que la vie terrestre, Dieu n'a pas jugé à

propos de nous faire des révélations et nous ne sommes pas liés aux *doctrines anciennes*. D'autre part, pour nombre de ces sciences et domaines du travail, il n'existe ni bien ni mal ; le bien se modifie selon les temps et les lieux. Chaque nation possède sa culture propre, bonne pour elle, mauvaise pour d'autres... (P. P. S. VII, p. 244.)

Le défaut de notre époque est de *mépriser* le passé au regard du présent... Or, en présence de cette tendance à nous sur-évaluer, il est très salubre de nous rappeler qu'en fait de choses humaines éminemment bonnes, nous avons été dépassés, et de beaucoup, par des hommes qui ont vécu des *siècles* avant nous ; qu'à ces époques déjà lointaines, il a été atteint, un *degré de vérité et de sainteté* auquel probablement nous n'arriverons jamais ; et que penser que les hommes deviendront plus sages et meilleurs ou plus agréables à Dieu qu'ils n'étaient auparavant, n'est qu'un rêve... Ici nous apprenons la vraie valeur et l'importance relative des différents dons de l'esprit. Les beaux talents dont notre époque est si fière, s'évanouissent devant le métal pur qu'étaient les prophètes et les Apôtres. Notre « science » tant vantée n'est qu'une ombre de « puissance » comparée à la vigoureuse *énergie du cœur* qu'ils déploieraient, eux qui, tranquillement, firent des miracles moraux et étaient des oracles de sagesse inspirée. » (P. P. S. II, p. 400.)

10. Paradoxes de l'éducation catholique.

Lois paradoxales du développement du caractère.

Ici nous abordons quelques-unes des idées les plus typiques de Newman, et que nous pouvons résumer dans cette épigramme : « *Notre force en cette vie consiste à être les sujets de la raison ; notre liberté, à être les prisonniers de la vérité* ». (L. and G., p. 14.)

Selon Newman, tout le Christianisme est bâti sur des paradoxes ; ce caractère paradoxal s'attache à chaque élément de la vie chrétienne et par conséquent aussi à l'éducation chrétienne.

« La Religion possède, pour ainsi dire, sa propre vie en ce qui, aux yeux de la raison, n'est que *paradoxes et antinomies*... Ces antinomies apparentes ont leur source dans le défaut de *profondeur* de notre esprit pour saisir la *vérité intégrale*. Nous n'avons pas d'yeux assez perçants pour pointiller les *lignes* de la Providence et de la Volonté divines qui finissent par se confondre, bien qu'à première vue elles paraissent *parallèles*. » (P. P. S. V, p. 48.)

Le Sermon sur la Montagne est le code des lois du Royaume de Dieu. Ces lois paradoxales de la vie spirituelle sont en même temps les lois du développement du caractère chrétien. Nous y reviendrons au chapitre suivant : bornons-nous, pour le moment, à en indiquer l'esprit général.

« Tel est le principe fondamental de notre stratégie. Nous avançons en reculant ; nous nous relevons en tombant ; nous conquérons en souffrant ; nous convainçons en nous taisant ; nous nous enrichissons en donnant beaucoup ; nous devenons joyeux en nous repentant ; nous héritons la terre en étant généreux ; nous acquérons gloire et honneur par la prière et le repentir. (S. O. S. D., p. 244.)

Nous conquérons en offrant notre joue à celui qui nous frappe ; en rendant le bien pour le mal ; en priant pour le persécuteur ; en donnant à celui qui demande ; en souffrant pour le faible ; en aidant les veuves et les orphelins ; en secourant les pauvres ; nous

conquérons par la vaillance, l'inflexibilité, la persévérance, le désintéressement, la sincérité, la modération, la générosité, la libéralité, le don et la maîtrise de soi ; par la résignation dans les épreuves et la persévérance dans le bien. (S. S. D., p. 244.)

Ici dans l'*Évangile*, *Callista*, apprend que le présent doit être sacrifié à l'avenir, que ce que l'on voit doit faire place à ce que l'on croit. Bien plus, elle buvrant littéralement cette doctrine, si paradoxale de prime abord, que le bonheur et la grandeur présents se trouvent dans le sacrifice de ce que, à première vue, elle paraît promettre ; que la voie qui conduit au vrai bonheur n'est pas l'*amour de soi* mais le *renoncement à soi* ; que la voie qui conduit à la *puissance* est *faiblesse* ; la voie vers le *succès*, *méprise* ; la voie vers la *sagesse*, *folie* ; la voie vers l'*honneur*, *méséstime*. » (*Callista*, p. 327.)

11. Le style catholique dans la formation du caractère.

Formation du caractère est organisation de la vie intérieure de l'homme, est mettre de l'ordre, de l'harmonie, de la hiérarchie, de la concentration, de l'unité, conscience du but dans les fonctions et directions contraires de la vie psychique.

Chaque conception de la vie possède ses propres valeurs, lois, idéals ; sa propre hiérarchie et unité et par conséquent sa façon propre de concevoir l'éducation du caractère. Il en est également ainsi du catholicisme.

Nous allons tâcher de résumer en quoi consiste, selon Newman, ce style « catholique » dans la formation du caractère. On y trouvera non-seulement une remarquable caractérisation de l'élément culturel et éducatif catholique, mais en même temps la synthèse de la façon de penser de Newman.

Le triple prototype. « Le catholique doit refléter l'Eglise catholique en miniature ». (S. of D., p. 32.)

Cette pensée peut le mieux servir de point de départ.

Cependant l'essence de l'Eglise catholique reste incompréhensible sans le Christ et sans Dieu. Pour ce motif la structure de cette triade fondamentale du catholicisme est le prototype de la formation catholique du caractère.

1^o Dieu. Lors de la célébration de la renaissance de la hiérarchie catholique en Angleterre (1850) Newman prit pour sujet de son sermon : « *Order, the Witness and Instrument of Unity* » (1), où il représentait l'Unité de la Nature Divine, comme étant, malgré ses multiples attributs et actes, l'Archétype Eternel et la base de tout ordre et de toute organisation. Nous en reproduisons ici la pensée fondamentale.

(1) Ordre, le témoin et l'instrument de l'unité.

« Toutes les œuvres de Dieu sont fondées sur l'unité, car elles sont fondées sur Lui-même qui est la plus simple et la plus transcendente de toutes les unités possibles. Il est en premier lieu et avant tout un ; et comme Il est en même temps multiple dans ses attributs et ses actes, tels qu'ils se présentent à notre esprit, il s'ensuit que l'ordre et l'harmonie doivent appartenir à son essence même. Etre multiple et divers dans ses attributs, et, en fin de compte cependant être un — être Sainteté, Justice, Vérité, Amour, Puissance, Sagesse, être en même temps chacun de ces attributs et cela aussi parfaitement comme s'Il n'était rien d'autre que cet attribut, comme si le reste ne comptait pas, — cela suppose dans la Nature Divine un Ordre, infiniment parfait et totalement incompréhensible, qui est, lui aussi, un attribut tout aussi merveilleux que n'importe quel autre, et le résultat de tous les autres. Il est une loi infinie autant qu'une puissance, une sagesse et un amour infinis. Bien plus, le concept même d'ordre suppose le concept de subordination.

S'il existe de l'ordre dans les attributs divins, ils doivent être en relation mutuelle ; et bien que chacun en soi est parfait, chaque attribut doit agir de telle façon qu'il ne contrarie pas la perfection du reste, et doit paraître faire place aux autres dans certaines circonstances particulières. Ainsi la puissance de Dieu, en fait infinie, est cependant subordonnée à sa Sagesse et à sa Justice. Sa Justice, à son tour, est infinie, mais elle aussi est subordonnée à son amour. Son amour également est infini, mais il est subordonné à son incommunicable Sainteté. Il y a entente entre Attribut et Attribut, de sorte que l'un ne contrarie pas l'autre, car chacun est tout-puissant dans sa sphère propre. Ainsi une infinité d'infinités qui, chacune travaillant dans sa propre sphère, sont unies dans l'infinie simple unité de Dieu... » (S. O. V. O., p. 185.)

Tels sont l'unité, l'ordre et l'harmonie de la Nature Divine, perçus et scrutés par la raison humaine. Cette unité de Dieu est encore bien plus manifeste dans la notion que la Révélation nous donne du Dieu-Vivant.

« La « Tri-unité » en Dieu « est » le triomphe de l'unité sur des difficultés qui, pour nos facultés intellectuelles bornées, apparaissent comme des impossibilités et des antinomies. » (Id., p. 185.)

Et ainsi Dieu apparaît à l'homme comme le prototype de l'Unité d'attributs contraires.

2° Le Christ. En tant que le Christ est Dieu, il possède évidemment l'unité de la Nature Divine. Mais l'Homme-Dieu nous montre une autre merveilleuse unité d'antinomies qui intéresse encore davantage notre nature humaine.

« La vie du Christ réunit et concentre des vérités sur le bien suprême et sur les lois de notre vie, qui sont tout-à-fait dispersées et répandues sur la surface du monde moral et qui paraissent souvent inconciliables... Notre Sauveur découvre dans l'Ecriture et attribués à Lui, tous les titres abstraits que les philosophes avaient inventés. Il est le Verbe, la Lumière, la Vérité, la Sagesse et la Gloire divine. » (O. Un. S., p. 26.)

Cette même idée fondamentale est à la base du sermon sur : « La Croix du Christ, la Norme du Monde ».

« La Croix du Christ a *unî* et *réuni* tout ce qui paraissait *divergent* et *confus*... Vers la Croix et vers Celui qui y fut attaché, *toutes choses convergent* ; toutes choses peuvent être mises à son service ; toutes choses en ont besoin. La Croix est leur centre et leur explication. Car Il y fut attaché pour qu'Il attirât à *Lui tous les hommes et toutes choses*. » (P. P. S. IV, p. 85.)

Dans son sermon sur : « *The tree Offices of Christ* » (1) Newman a exposé de façon plus expressive encore cette puissance du Christ, créatrice d'unité et de synthèse.

Le Christ est à la fois prêtre, roi et prophète. Nul n'a rempli une de ces charges avec autant de profondeur et de perfection que Lui ; à nul homme au monde il n'a été donné de réunir trois tâches en une unité de vie et de les remplir à la perfection comme l'a fait le Christ. Il enseignait, mais il souffrait et régnait en même temps ; il pensait, mais en même temps il agissait et il renonçait à lui-même.

Tous les grands maîtres de l'histoire ont pratiqué un devoir au détriment des autres : les philosophes ont été souvent exclusivement des penseurs, sans être des agissants ; des rois ont régné sans souffrir, sans obéir, sans peiner et sans professer ; des prêtres et des hommes qui pratiquaient l'oubli d'eux-mêmes n'étaient jamais en même temps princes et professeurs.

« Le Christ est venu dans le monde pour que le monde renaisse en Lui, pour poser un nouveau commencement, pour être le commencement de la Création de Dieu, pour réunir tout en « un », pour synthétiser tout en Lui... Le monde ressemblait à un beau miroir brisé qui ne reflétait plus une image uniforme de son Auteur. Mais le Christ vint pour unir en Lui tout ce qui était dispersé. » (S. O. S. D., p. 61.)

Ainsi dans la personnalité du Christ s'incarnaient l'unité vivante et l'harmonie de puissances de vie, qui sont si souvent et si facilement en lutte : penser, faire et sentir ; — cerveau, main et cœur ; — enseigner, conduire et souffrir ; science, vie et art ; culture, civilisation et vie ; instruction, éducation et vie ; vérité, vertu et beauté ; conception, conduite et consécration de la vie ; foi, espérance et charité.

L'Eglise. L'Eglise étant le « corps mystique du Christ » nous montre la même structure. La même triple tâche est inhérente à son essence. Là se trouve son caractère propre ; là également son mystère, sa puissance mais aussi sa croix. Là également se trouve la source des grands conflits qui, au cours de l'histoire, se sont élevés dans son sein. La raison pourquoi souvent nous la comprenons mal c'est que, nous autres humains, nous ne considérons que sous un seul point de vue

(1) Les trois offices du Christ.

la doctrine, la vie et l'œuvre de l'Eglise. Celle-ci est à la fois philosophie, empire, religion ; — doctrine, organisation, culte ; — dogme, loi, mystique ; — Paul, Pierre, Jean ; — vérité, voie et vie ; — école, hiérarchie, Eucharistie ; — professorat, pastorat, prêtrise.

Manifestement chacune de ces missions a sa loi, ses intérêts, sa direction propres. Mais dans chaque domaine où l'Eglise exerce son action, il se produit des conflits avec des éléments contraires. La « synthèse des antinomies » est, par conséquent, la fonction capitale à remplir dans chaque domaine spécial.

De plus il s'agit de maintenir l'unité entre les trois missions différentes dont est chargée l'Eglise. Et ici également il se produit des conflits ; ici également il importe de travailler au maintien de l'ordre, de la hiérarchie, de l'harmonie, de la synthèse et de l'unité entre des éléments contraires.

« Lourds sont les devoirs qui incombent à chacune des trois tâches considérées isolément, mais il est bien plus difficile encore de les remplir toutes les trois à la fois. »
(V. M. I, *Préface*.)

Sans contact avec la personnalité de l'Homme-Dieu, cette unité des trois missions de l'Eglise est impossible. Sans le contrepoids de sa religion et de sa loi, sa philosophie dégénérerait en philosophisme ; sa loi dégénérerait en tyrannie sans le frein de sa religion et de sa philosophie ; sa religion deviendrait du pseudo-mysticisme et de la superstition sans les rectifications de sa loi et de sa philosophie.

L'Eglise est, dans son essence, inconcevable sans cette unité organique, et cette unité est impossible sans l'Homme-Dieu. Ainsi il y a connexion entre les trois éléments originels du catholicisme : l'Eglise est bâtie sur le Christ, et le Christ est le Verbe de Dieu fait homme. Sans Dieu on ne comprend pas le Christ, et inversement sans le Fils il est impossible d'arriver au Père ; sans le Christ on ne conçoit point l'Eglise, et ce n'est que par les propylées de l'Eglise qu'on accède au Christ intégral. La triade fondamentale du catholicisme forme une unité vivante.

Style catholique. A la lumière de cette idée centrale, on découvre tout un monde dans la parole de Newman : que « l'homme catholique doit refléter l'Eglise en miniature ». Si le catholicisme est la « contrepartie de la nature déchue », alors il est également l'atmosphère spirituelle où l'homme peut devenir l'homme de caractère intégral.

Or à l'homme également incombent trois tâches de vie : penser, agir et sentir, qui naturellement sont non seulement pleines de contrastes, mais en outre très souvent en conflit. Faire disparaître ce qu'il y a d'anti-naturel dans l'état de nature de l'homme en l'incorporant dans le catholicisme, telle est la tâche de l'éducation catholique du caractère.

L'âme de cette éducation consistera à mettre de l'unité dans les multiples antinomies. Unité, synthèse entre les éléments contraires de vie sera donc le principe directeur de l'organisation catholique de l'âme.

Comment se fera cette organisation ? D'abord il faudra reconnaître l'autonomie des trois fonctions fondamentales de l'homme : le penser n'est pas l'agir, et le sentir n'est pas le penser. Ce n'est qu'ensuite que l'on peut s'atteler à l'organisation de chacun de ces domaines. D'abord la vie pensante qui s'achève actuellement en un labyrinthe de vérités fragmentaires. Ici la conception catholique de la vie tracera la grande voie, où aboutissent toutes les autres et créera ainsi l'unité et l'harmonie dans le domaine du penser. Il en sera de même de la vie vertueuse : actuellement les vertus sont en lutte entre elles ; l'une s'est détachée de l'autre ; la morale catholique visera à former l'homme vertueux intégral et à harmoniser les vertus contraires.

Elle agira dans le même sens sur la vie affective.

Ce n'est que par la synthèse des trois domaines : vie intellectuelle, volitive et affective que se formera dans l'homme le caractère complet. Newman fait remarquer que l'homme qui met ainsi de l'unité dans sa vie est également l'homme de la simplicité et du naturel.

Examinons à présent les détails.

1^o Unité de vérités contraires. La première tâche de la formation du caractère est l'organisation de la *vie pensante*. L'esprit est superficiel dans son sens de la réalité, unilatéral dans son concept de l'homme, borné dans sa conception de la vie. Ainsi sa pensée se meut constamment sur un seul plan ; il ne scrute qu'un seul domaine, ne cherche que selon une seule méthode, ne considère qu'un seul point de vue, ne bâtit que sur un seul élément de vie, n'avance que dans une seule voie.

La vérité intégrale au contraire suppose profondeur, omni-compréhension, vue générale. L'homme exhume des vérités fragmentaires ; il ne découvre que rarement la vérité intégrale et encore au prix des plus grands efforts. Ainsi sa vie intellectuelle reste sans ordre. Elle reste

incomplète. Elle manque de style. Elle ne possède ni unité, ni organisation. Elle n'est pas systématisée.

Nonobstant la grande valeur de la culture intellectuelle, l'esprit humain souffre d'un besoin moral, il a besoin d'une « rédemption » ; l'intellect aussi doit être « baptisé » pour devenir une source sûre de lumière en matière de vérités de vie.

Ici également la catholicisme est le « pendant de la nature ». La conception catholique de la vie embrasse le monde et la vie dans leur intégralité ; elle est une vue générale, universelle sur l'homme et la vie. Elle scrute en étendue et en profondeur. Elle regarde avec l'œil du Créateur, et par conséquent, elle est universelle et une comme Dieu et comme la Création.

La conception catholique de la vie proclame un ordre, une harmonie, une unité parmi les vérités et les sources de vérité qui, pour l'homme déchu, paraissent comme des incompatibilités l'une à l'égard de l'autre.

Chaque homme, chaque siècle, chaque génération, chaque époque, chaque peuple a, selon ses besoins et ses préférences, arraché l'un ou l'autre dogme à la doctrine catholique de la vérité, et l'a identifié au catholicisme intégral. Et ce fait a été l'origine de toutes les hérésies. L'homme aperçoit une vérité et perd de vue une autre qui paraît en contradiction avec la première, mais qui, en fait, lui est connexe et unie.

Cette unité de doctrine constitue la force du catholicisme.

« Seule l'Eglise catholique a réussi à se défendre contre l'erreur sans sacrifier la vérité, et à réunir en une unité des choses, qui, dans toutes les autres écoles, paraissaient incompatibles. (*D. of ch. D.*, p. 365.)

Toutes les vérités fondamentales sont membres d'une seule famille, renvoient l'une à l'autre, se complètent et se confirment mutuellement ; l'une est lumière pour l'autre. » (*Id.*, p. 93.)

Pour cette raison le catholicisme est essentiellement synthèse, unité de vérités contraires.

Or, quelle signification faut-il y attacher pour l'organisation de l'esprit ?

Simplement ceci : c'est que la philosophie catholique de la vie, qui montre la particularité que nous venons d'énoncer, est essentiellement destinée à guérir la maladie naturelle de l'esprit. Seule une conception de la vie qui est essentiellement ordre, unité, harmonie, organisation, est également à même d'engendrer l'unité, l'harmonie et l'organisation dans l'esprit.

Un esprit ainsi organisé est la présupposition d'une foi éclairée et d'une conviction ferme qui constituent ensemble un appui sûr contre les courants de l'époque et contre les impressions momentanées.

Ce thème a déjà été traité ci-dessus ; quelques-unes de ces antinomies ont été déjà indiquées : foi et raison ; — religion et science ; — sciences de l'esprit et sciences de la nature. D'autres sont : Dieu au-dessus de nous ; — Dieu en nous ; — Ancien et Nouveau Testament ; — Pierre et Paul ; — Israël et Rome ; — âme et corps, etc.

Nous nous bornerons à quelques exemples qui sont typiques pour Newman et pour la mentalité anglaise.

Le Catholicisme et d'autres religions.

Le leitmotiv de l'attitude de Newman en fait de vérité de la Foi catholique comparée à d'autres religions se trouve dans les idées

suivantes :

« La vraie religion est le sommet et l'achèvement de religions fausses. Elle synthétise tout le bien et le vrai restés dispersés dans les autres. Ainsi la Foi catholique est, pour la plus grande part, la synthèse de vérités particulières que les hérétiques se sont partagées — et précisément ce partage était leur erreur. (*Disc. and arg.*, p. 200.)

Des religions païennes sont une vraie religion mais corrompue ; — la religion juive est une vraie religion mais morte ; le Christianisme est une vraie religion mais vivante et parfaite. » (*P. P. S. V*, p. 171.)

Objectivité

Plus que quiconque, Newman met en évidence et Subjectivité. l'expérience personnelle de la vie, l'élément psychologique de la vie religieuse. Sans avoir « réalisé » en soi une vérité, on ne voit pas la réalité et la vérité complètes du dogme. Le subjectif, le personnel est un élément réel de la foi.

D'autre part Newman a montré également combien il est nécessaire qu'une vérité qui doit être pour nous un appui, ne peut être un écho de notre propre subjectivité, mais suppose, au contraire, quelque chose de supra- et extra-personnel, quelque chose d'objectif.

« Il est très facile à des hommes cultivés, qui ne connaissent ni misères ni soucis, ou bien en sont encore aux années enthousiastes de la jeunesse, de penser et de prétendre que la Révélation divine présente une variabilité de caméléon et s'adapte à chaque nouvelle mentalité qui se révèle. Mais, lorsque les hommes deviennent conscients de leurs péchés, lorsqu'ils sont tristes, abattus et désespérés, ils demandent quelque chose où ils puissent s'appuyer, quelque chose qui est en-dehors d'eux. Ils ont besoin de quelque chose qui est plus saint, plus divin et plus stable que leur propre esprit. Ils éprouvent un sentiment instinctif qu'il existe une vérité objective, éternelle qui est leur seul soutien. (*Disc. and arg.*, p. 133.)

L'objet de la Révélation n'est pas une simple collection de vérités, n'est pas une simple conception philosophique de la vie, n'est pas un simple sentiment ou esprit religieux, ni une simple morale particulière se répandant dans l'humanité comme le fleuve se répand dans la mer, se mélangeant aux idées du monde, les rectifiant, les purifiant et les renforçant ; — au contraire, elle est une doctrine autoritaire, qui témoigne pour elle-même et se maintient elle-même comme une unité, en opposition aux opinions émises un peu partout... » (*Gr. of Ass.*, p. 387.)

Autorité et Libre examen. Le Protestantisme réduit toute la foi à la source du « libre examen » et s'oppose à l'autorité. A ses yeux les catholiques sont nés et élevés au sein du principe d'autorité, où tout « libre examen » est craint et écarté comme un danger. A cette opinion Newman oppose la loi historique du développement du dogme chrétien selon laquelle, en matière de doctrine de la foi, l'autorité se pétrifierait sans l'inspiration du libre examen, et le libre examen s'égèrerait sans le contrôle de l'autorité.

« Le catholicisme est un champ clos où ces deux antagonistes s'engagent dans une lutte acharnée et sans fin. Il est nécessaire pour la vie même de la religion que cette lutte se continue inlassablement... Autorité et libre examen *avancent et reculent* à tour de rôle tout comme le *flux et le reflux* de la mer. (*Apol.*, p. 156.)

L'histoire nous apprend que la religion qui interdit le libre examen en matière de Révélation est plus tolérante que la religion qui l'exalte... » (*P. P. of C.*, p. 222.)

Infailibilité et liberté de pensée. L'antinomie courante dont il vient d'être question, prend une autre forme dans la contradiction entre la liberté de penser et le dogme de l'infailibilité.

« Si le Christianisme est à la fois *communauté* et *dogme*, il doit, humainement parlant, avoir un professeur infailible. Sinon on sauvera l'unité de la *communauté* au détriment de l'unité de la *doctrine* — ou bien l'unité de la doctrine au détriment de l'unité de la communauté. Vous avez le choix entre un tas d'opinions et une dissolution en partis, entre latitudinarisme et sectarisme. (*Dev. of chr. D.*, p. 89.)

La Révélation doit parler essentiellement sous forme d'*impératifs* ; dans sa source et son essence elle met des bornes à notre *liberté de penser*, parce qu'elle met également des bornes à notre *liberté d'errer* ce qui est également une *manière de penser*. » (*D. and A.*, p. 132.)

Autorité religieuse et conscience. Cette soi-disant antinomie⁹ entre l'Eglise et l'individu n'est pas seulement soulevée dans le domaine intellectuel, mais également dans le domaine moral. La centralisation de l'Eglise n'a-t-elle pas absorbé l'autorité originelle, autonome de la conscience ?

« La conscience écrit Newman, est le *représentant originel* de Dieu, et si jamais le sacerdoce éternel devait disparaître de l'Eglise, la voix de la conscience continuerait à être le *principe sacerdotal* et à le maintenir bien haut... Si, à l'occasion d'un banquet, je devais proposer un toast à la religion, je proposerais naturellement la santé du Pape, mais je lèverais mon verre d'abord à la conscience et seulement après au Pape. » (*D. of A.*, II, p. 261.)

Sens religieux et sens de la réalité. On pourrait tout aussi bien énoncer cette antinomie : déduction et induction. Combien n'y en a-t-il pas qui croient que le Christ et l'Eglise nous expliquent de haut la réalité en un certain sens, alors que

l'analyse de la réalité parlerait une autre langue. Newman a toujours été profondément convaincu que la connaissance de la vie, la connaissance de soi et la connaissance des hommes, que l'expérience de la vie sont une présupposition d'une conception plus profonde de la vérité du Christianisme.

« Avant que les hommes n'en arrivent à la *connaissance de la vie réelle*, il n'y a rien d'étonnant à ce que leurs *conceptions religieuses soient irréelles*. Des jeunes gens qui n'ont pas encore expérimenté ni chagrins, ni anxiétés, ni les sacrifices qu'imposent les grands devoirs d'état, ne possèdent d'ordinaire ni la *profondeur* ni le *sérieux* du caractère qui ne naissent qu'à la suite d'angoisses et de soucis... C'est le vrai usage de ce monde qui nous fait aspirer à un autre monde. L'expérience de cette vie terrestre nous fournit l'expérience de l'autre qui, aux yeux des hommes fervents, est le contrepoison de cette vie terrestre. Par le contact avec les choses *temporelles* et *terrestres* nous devenons des *hommes de la réalité* dans notre *manière de voir* en fait de *choses religieuses*. » (P. P. S. V., p. 40.)

2^o Unité de vertus La seconde tâche de la formation du caractère est l'organisation de la *vie volitive* et *active* au moyen de l'ordre catholique de la vie.

Ici également Newman indique comme caractéristique principale de l'ordre moral catholique, qu'il possède une conception organique des vertus ; toutes les vertus sont connexes ; l'homme qui pratique la morale catholique manifeste une « unité de vertus contraires ».

Newman a avancé la première fois cette idée à l'âge de trente ans dans un sermon sur « La Sainteté Evangélique comme achèvement de toutes les vertus ». Ce caractère synthétique de la vertu chrétienne y est indiqué comme une grande avance sur la vertu païenne.

« Tous les hommes qu'à juste titre nous appelons *saints*, montrent une unité des vertus qui, dans le monde païen, s'étaient dissociées.

St-Paul nous montre l'unité du *zèle apostolique* et de l'*amabilité* ; St-Jean, celle de l'*amour débordant* et de l'*inébranlable fermeté de principes*. *Fermeté* et *douceur* forment une autre unité dont Moïse est un exemple... Entrent également en ligne de compte l'unité du *respect de soi-même* avec l'*humilité* ; celle de l'*amour* et de la *crainte de Dieu* ; de l'*usage du monde* sans son *abus*. La nécessité « d'être totalement sanctifié » est souvent oubliée... Il est, en effet, relativement facile de ne montrer qu'un seul côté de l'excellence morale, comme si la foi était tout en tout, ou bien apostolat ou amabilité. Au contraire, une conduite éthico-religieuse est un problème très compliqué, et plus nous nous en occupons plus il devient complexe. Pour être beau et durable le progrès moral doit être symétrique. » (O. Un. S., p. 47.)

Plus tard il a développé à plusieurs reprises la même idée.

« Ici nous avons le *modèle de tous les réformateurs* : simplicité du cœur, amabilité dans leur zèle ; fermeté et inflexibilité dans tout leur travail. *Tous les Saints de Dieu* nous montrent cette *unité de vertus contraires*. » (P. P. S. VIII, p. 99.)

Celui qui se conforme à un seul commandement de l'Evangile à l'exclusion des autres, en fait ne se conforme à aucun. *Nos devoirs se font équilibre* ; et, bien que nous soyons trop faibles pour les remplir tous à la perfection, nous pouvons cependant les

remplir tous en une certaine mesure, et maintenir l'équilibre général. Si, au contraire, nous ne nous conformons qu'à l'un ou l'autre commandement, notre esprit est lancé dans une *fausse direction* et incline vers la terre, ce qui est le but de notre ennemi le démon. » (P. P. S. I., p. 310.)

De cette façon Newman a anticipé sur la pensée de Chesterton : qu'à présent ce ne sont pas tant les vices comme tels qui sont fêtés, mais que les « vertus sont en déroute ». Que cette constatation est importante pour l'éducation, inutile d'y insister. Ils sont nombreux ceux qui veulent éduquer la jeunesse par la seule influence de l'amour ; d'autres ne préconisent que l'énergie. Le même problème se pose également pour l'éducation de la socialité et de la personnalité ; également pour l'éducation sexuelle, nationale, civique et religieuse. N'est-ce pas le grand défaut de l'éducation présente, d'avoir porté tous ses efforts sur les seules vertus intellectuelles à l'exclusion des vertus morales ?

De ce point de vue on s'explique que Foerster, s'appuyant sur sa propre expérience et sur la psychologie de l'éducation morale, a trouvé dans le défaut que nous venons de signaler, une preuve péremptoire de l'insuffisance notoire de l'éducation laïque et de l'indispensabilité du fondement religieux de l'éducation. Il a remarqué et expérimenté combien l'éducation de la socialité dégénère facilement en formation de l'esprit moutonnier, si elle ne trouve pas un contrepoids dans le développement de la personnalité et de l'autonomie ; combien l'éducation nationale, civique et sexuelle dégénère facilement en opinion nationaliste, politique et sensualistique sans le contrepoids d'une forte personnalité. Ainsi Foerster en arriva à proclamer l'indispensabilité de la personnalité du Christ en qui toutes les vertus sont unies et harmonisées.

Chez Newman on trouve la même idée :

« Notre esprit peut être aussi céleste, aussi saint, aussi énergique et aussi pacifique que possible, et cependant, dès que nous *détournons*, ne fut-ce qu'un instant notre regard du Christ et que nous regardons vers nous-mêmes, nos excellentes qualités tombent immédiatement dans un extrême ou dans un défaut. La *générosité* devient de la sur-indolence, la *sainteté* acquiert une teinte d'*orgueil* spirituel, le *zèle* dégénère en *agitation*, l'*amour du travail* ronge l'esprit de prière, l'*espérance* devient de la témérité. » (P. P. S. II, p. 278.)

Newman nous cite de nombreux exemples de cette unité paradoxale de vertus contraires. Choisissons-en deux.

Crainte et joie. Il fut un temps où le monde ne voyait dans le chrétien qu'un homme qui devait pratiquer la vertu de la sainte crainte ; crainte de Dieu, de l'enfer, du péché, du démon, crainte pour son propre salut. A présent on est plutôt tenté de voir dans le chrétien l'homme de la « joie ».

En fait, crainte et joie sont à la fois la caractéristique du vrai chrétien.

« Le devoir de la crainte ne fait que perfectionner notre joie ; seule est vraie cette joie chrétienne, cette *joie* qui est créée et animée par la *crainte*, et qui, par là, devient *sensée* et respectueuse.

Comment la joie et la crainte peuvent se concilier, impossible de l'exprimer. Seule la manière d'être et d'agir en est capable. Que quelqu'un essaye, comme le désirent le Christ et les Apôtres, de craindre et de se réjouir, et à la longue il l'apprendra. Mais le jour où il l'aura appris, il ne pourra pas plus qu'auparavant, expliquer comment il s'y est pris... Il devient le paradoxe que l'Écriture lui commande d'être. » (P. P. S. V., p. 66-67.)

Crainte et amour. Dans la religion moderne de la civilisation et du gentleman, on a encensé exclusivement l'élément « amour » et on a éliminé l'élément « crainte » comme incompatible avec l'amour.

Or ces deux vertus s'harmonisent parfaitement, et Newman a noté, à diverses reprises, ce fait comme étant un trait essentiel du Christianisme.

« Au ciel, l'amour absorbera la crainte ; mais ici-bas *amour* et *crainte* doivent marcher de pair. Nul ne sait aimer sincèrement Dieu sans en même temps le craindre, bien que beaucoup le craignent sans cependant l'aimer.

Nul n'aime sincèrement une personne sans éprouver pour elle un certain respect... C'est le respect mutuel qui rend l'amitié durable. Il en est de même des sentiments des subordonnés à l'égard de l'autorité. La crainte doit précéder l'amour. Celui qui exerce le commandement doit d'abord montrer qu'il a de l'autorité, sinon son autorité ne sera guère appréciée. *Sa bienveillance sera considérée comme de la faiblesse.* Nous apprenons à mépriser ce que nous ne craignons pas, et nous ne saurions aimer ce que nous méprisons... (P. P. S. I, p. 304.)

La crainte du Seigneur est le commencement de la sagesse. Crainte et amour doivent marcher de pair : craignez constamment, aimez constamment, jusqu'au jour de votre mort. » (*Id.*, p. 233.)

Confiance en soi L'individualisme moderne a abouti à l'idée et **Confiance en Dieu.** « d'auto-rédemption », où la confiance en soi est représentée comme incompatible avec la confiance en Dieu. La citation suivante caractérise très nettement le point de vue de Newman :

« Ceux que le Christ sauve sont ceux qui, à la fois, essayent de se sauver eux-mêmes et désespèrent cependant de se sauver eux-mêmes ; qui ont pour but de faire tout et confessent qu'ils ne font rien ; qui sont tout amour et toute crainte ; qui sont le plus saints et confessent qu'ils sont les plus grands pécheurs ; qui s'efforcent constamment d'être agréables au Christ, et sentent d'autre part qu'ils en sont incapables ; qui sont pleins de bonnes œuvres, mais d'œuvres de pénitence...

Tout cela paraît une contradiction pour l'homme naturel, mais il n'en est pas de même pour celui que Dieu éclaire. » (P. P. S. VII, p. 12.)

Sévérité et Tolérance. La grandeur d'âme et la tolérance vis-à-vis des erreurs sont des vertus que le gentleman-idéal anglais a détaché de l'organisme des vertus chrétiennes pour les rendre autonomes.

Newman a fortement mis en évidence la fausseté de cette direction. Sans une discipline humaine profonde, cette grandeur d'âme dégénère en veulerie, complaisance, faiblesse. Que Newman blâme cependant l'unilatéralisme de la sévérité rigide, dure et raide, résulte de son caractère et du labeur de toute sa vie.

« Les chrétiens ne lutteront victorieusement, ne se conduiront en hommes, ne conquerront et domineront le monde et ne conserveront l'Eglise dans son intégrité et sa puissance... que lorsqu'ils brideront leurs *sentiments* par une *discipline sévère*, et *fortifient* leur *charité* par la *fermeté* de caractère, par l'*autorité* et la *sainteté*. Nous ne progresserons que lorsque nous aurons le courage de St-Paul pour résister à Pierre et à Barnabas quand ceux-ci sont dominés par de purs sentiments humains ; et lorsque nous ne « connaîtront plus personne selon la chair », et oublieront le fils de notre sœur ou n'importe quel membre de notre famille quand l'ordonne le Christ, qui envoie des amis même aux solitaires... (P. P. S. II, p. 290).

Qui peut nier que « l'apocalypse » est, du commencement à la fin, le livre le plus terrifiant de l'Ecriture, et cependant il a été écrit par l'apôtre de la charité. » (Id. p. 286.)

3^o Unité de valeurs contraires de vie. La troisième tâche de la formation du caractère est l'*organisation* de la *vie du cœur* selon les principes de la morale catholique.

Ici également l'élément « catholique » se trouve d'une part dans la reconnaissance du caractère propre des diverses valeurs de vie, mais d'autre part dans le respect d'une hiérarchie fixe et déterminée. Pour l'éducation de chaque individu, cela signifie que, pour être un homme universel, il devra participer et se consacrer à ces diverses valeurs de vie, et cela selon une hiérarchie intérieure.

Religion, science, communauté, Eglise, Etat, arts, économie politique, peuple, personnalité, puissance, vertu, etc., sont des biens en soi, mais en même temps ces biens forment tous ensemble un organisme de valeurs de vie. Si chacun de ces biens possède son propre caractère, sa propre fonction, sa propre loi, ils sont cependant aussi membres d'un tout, et, en tant que membres d'un tout, ils doivent se conformer aux lois de la subordination, de l'ordre, de l'unité.

Ici également se présentent de nombreux conflits. Nombreux sont ceux qui prétendent éliminer la religion au nom de la science, les sciences de l'esprit au nom des sciences naturelles. Nombreux sont ceux qui prétendent réduire les valeurs éthiques aux valeurs esthétiques, les valeurs spirituelles aux valeurs économiques, les valeurs morales aux

valeurs intellectuelles, les valeurs humaines aux valeurs nationales, les valeurs surnaturelles aux valeurs naturelles, les valeurs personnelles aux valeurs sociales, les valeurs humaines aux valeurs biologiques, et remplacer l'Eglise par la culture et le Christ par César.

En matière de hiérarchie il existe pour le Catholicisme un « *Unum necessarium* » pour le monde entier, pour l'individu et pour la culture. Dieu est la valeur de toutes les valeurs, ou rien. La religion est tout ou rien. Ici se trouve la valeur centrale de la vie; comparées à elle, toutes les autres valeurs sont secondaires.

Nous avons insisté suffisamment plus haut sur la conception que Newman se fait de l'autonomie et de la valeur propre de la vie intellectuelle. Indiquons donc simplement le principe de la hiérarchie des valeurs.

« *Toutes choses sont bonnes à leur place : le savoir humain et la science, les productions du génie, les merveilles de la nature : tout a sa valeur lorsque tout reste subordonné à la Foi et au culte de Dieu ; mais c'est abuser des choses quand on les emploie pour exciter l'esprit et pour attribuer à la religion un rôle secondaire.* » (S. O. V. O., p. 206.)

Le *savoir humain*, bien qu'étant une grande force quand il marche de pair avec une *foi* pure et humble, cesse d'être une force, quand il heurte la foi, et en dernière instance il est de nulle valeur quand il s'agit de maintenir fort le chrétien individuel. (P. P. S. VIII, p. 206.)

Une grande *Université* constitue une grande force et peut produire de grandes choses. Mais si elle n'est rien de plus qu'humaine, elle n'est que folie et futilité comparée aux faibles en esprit dans le Christ. » (S. M. C., p. 58.)

Ici également le Catholicisme a créé une unité mystérieuse et harmonisée ainsi des valeurs qui, pour l'homme naturel, resteront éternellement des paradoxes.

Vertu et Force. Nombreux sont ceux qui, comme les Prophètes et comme les Apôtres au début, visent la conquête du monde, la création d'un royaume par la force, la richesse et le succès. L'Evangile, au contraire, a fait de faibles et de nécessiteux les fondateurs du plus grand royaume existant sur la terre.

« La vertu et la bonté contribuent à rendre les hommes forts en ce monde, mais ceux qui veulent devenir puissants, n'ont pas de vertu. La vertu porte sa récompense en soi et apporte avec elle la plus vraie et la plus haute jouissance ; cependant ceux qui la pratiquent en raison de cette jouissance sont égoïstes et non fervents, et n'éprouveront jamais cette jouissance, parce qu'ils ne posséderont jamais la vraie vertu.

Il en est de même de l'Eglise du Christ. Si elle cherchait la puissance, le luxe et les honneurs, elle sombrerait dans le péché; mais il n'en est pas moins *vrai qu'elle les possèdera, bien qu'elle ne les cherche point*, ou plutôt, si elle ne les cherche pas.

Les Saints vivent dans la robe de pénitence et sont enterrés dans la soie et les bijoux... La puissance et l'influence et la confiance et l'autorité et la richesse affluent à l'Eglise, parce qu'elle ne s'en soucie pas ; elle les possède parce qu'elle ne les recherche pas ; dès qu'elle les recherche, elle les perd. » (S. S. of D., p. 245-46.)

La Grâce et la Nature. Il nous conduirait trop loin de vouloir développer toutes les autres antinomies, telles p. ex. que : vie active et vie contemplative ; — affirmation de soi et renoncement à soi ; — l'éternel et le temporel. Nous devons nous borner au paradoxe capital : la Grâce et la Nature.

Ici Newman a tenu haut et ferme le principe que la grâce ne détruit pas la nature, mais la perfectionne. Ce qu'il y a de caractéristique chez lui, c'est que de ce principe, il déduit constamment la conséquence que nous devons construire également ce fondement naturel de la vie de la grâce, selon la parole de St-Ignace : priez comme si vous deviez mourir demain, mais travaillez comme si vous deviez encore vivre des siècles.

« Nous oublions parfois que nous sommes le plus agréables à Dieu et pouvons attendre le plus de Lui, lorsque, comme dit la fable, « nous mettons la main à la pâte » lorsque nous exploitons à l'extrême ce que nous avons reçu de la nature, et qu'en même temps nous regardons, avec la confiance de notre foi et de notre espérance, vers ce qui est au-dessus de la nature. (*Id. of Un. D. I.*)

Il est dans le plan de la Providence Divine, de fonder sur nos sentiments naturels, tout ce qu'il y a de bon et de vrai dans la religion et la morale...

Que sont la noblesse chrétienne du cœur, le généreux renoncement à soi, le mépris des richesses, la résignation, les efforts constants en vue de la perfection, sinon un *ennoblissement*, une *transformation*, sous l'influence du Saint-Esprit, de ce caractère naturel de l'esprit que nous appelons romantique ? (*P. P. S. II, p. 5.*)

La nature garantit la grâce sans la devancer, et la grâce perfectionne la nature sans la suspendre. » (*Hist. Sk. I, p. 79.*)

4^e Unité de l'homme intégral. Formation du caractère suppose organisation de la vie intérieure de l'homme et unité des trois sphères d'activités fondamentales (penser, agir, sentir) dans l'homme intégral.

Ici également il existe des conflits — et ici également le catholicisme a créé des harmonisations paradoxales qui souvent sont considérées comme des incompatibilités. Penser, agir, sentir ; — conception, conduite et consécration de la vie ; — foi, espérance et charité, — doivent, par conséquent, être fusionnés en une unité vivante.

Ici non plus on ne peut négliger le fondement naturel de l'unité ; mais ce fondement reste sujet à caution sans le soutien de la surnature.

L'homme est incapable de retrouver son unité complète sans l'Homme-Dieu et sa grâce ; le même Esprit-Saint est le principe d'unité des trois domaines spéciaux et en même temps de l'homme intégral.

Ainsi l'homme se forme une unité de vie, par la dépendance mutuelle, la connexion, l'ordre, la super- et la subordination des trois activités principales de son esprit (penser, sentir, agir).

Sentiment et Action. Sur ces deux activités Newman a écrit une page classique dont nous extrayons quelques idées.

« Le danger d'une éducation raffinée et soignée est, qu'elle sépare le *sentiment* de l'*action* ; elle nous apprend à penser, à parler et à sentir comme il convient, sans nous contraindre à agir comme il convient...

A la lecture d'un roman nous n'avons rien à *faire* ; nous lisons, nous subissons l'impression, nous sommes enthousiastes, mais nous en restons là ; nous redevenons froids — il n'en vient rien. Dieu nous donna le sentir, pour, à la suite du sentiment, passer à l'action. » (P. P. S. II, p. 37.)

La Foi et les Œuvres. Ici également on peut citer : vie contemplative et vie active ; — foi et obéissance. La foi et les œuvres surtout se sont séparées chez les Protestants. Newman a traité souvent ce point ; la synthèse de ses idées se trouve dans le texte suivant :

« Seule la foi peut rendre les œuvres vivantes, les œuvres seules peuvent rendre la foi vivante. Otez l'une ou les autres, et vous les ôtez toutes deux. *Celui-là seul à des œuvres qui possède la foi.* » (P. P. S. V., p. 169.)

D'autres unités paradoxales sont : agir et penser ; — obéissance et foi ; — charité et foi.

Comment expliquer cette unité ?

« La grâce divine réclame tout l'homme pour Dieu... Cette influence céleste se trouve partout, dans chaque faculté, dans chaque sentiment, dans chaque désir, dans chaque action... De même que Dieu fait *une* l'Eglise, qui, abandonnée à elle-même, se diviserait en plusieurs parties, ainsi Il fait l'âme *une*, nonobstant ses divers sentiments et ses diverses facultés et ses appétitions contradictoires. » (S. S. of D., p. 132.)

Dans ce fait prend racine la « consistance » (ou esprit de suite) catholique (*consistency*) où se trouve la perfection selon Newman. (*Sermons Notes*, p. 311.)

5° Le caractère simple et naturel. Ce qui précède pourrait faire supposer que la structure du caractère selon la doctrine catholique est extraordinairement difficile et qu'un tel caractère est le lot de quelques âmes d'élite.

Au contraire, l'exposé que nous venons de faire ressemble plutôt à un échaffaudage qui nous empêche de voir la simplicité de la construction.

A côté de la voie principale conduisant à la formation intellectuelle, il y a également des sentiers aboutissant à la sagesse humaine. Il en est de même pour la culture catholique du caractère : là aussi il y a des voies latérales qui conduisent néanmoins au but. En effet, l'enfant n'est-il pas représenté comme l'idéal de notre « être-chrétien ». A bon droit,

l'enfant est considéré comme le symbole vivant de la simplicité et de la naïveté ; or cette même simplicité et naïveté constituent le signe capital du caractère catholique. Newman écrit à ce sujet :

« La remarquable *simplicité de caractère* de *saintes personnes* frappe beaucoup de gens d'étonnement au point de penser que c'est une *énigme*, ou une *contradiction* ou même un signe de *malhonmêteté*, le fait que la même personne paraît savoir à la fois tant et si peu sur elle-même, qu'elle peut entendre tant de choses la concernant, souffrir tant d'éloges, tant de popularité, tant de témoignages d'estime sans devenir orgueilleuse ou prétentieuse ou sans mépriser les autres ; qu'elle peut parler d'elle-même sans artifice, si naturellement, avec une telle naïveté enfantine, et une telle aimable sincérité... (P. P. S. III, p. 264.)

Le Christ nous a rendu ce que Adam nous fit perdre, notre *robe d'innocence*. Il nous a appris à être semblables à de *petits enfants*. Il nous a obtenu le don de la *simplicité* qui, bien que des plus précieux, est peu considéré et peu ambitionné. Nous avons une idée générale, quoique faible, de la charité, de l'espérance et de la foi, de la vérité et de la pureté. Mais nous sommes quasi aveugles pour un des plus importants éléments de la perfection chrétienne : cette *simplicité d'esprit* qui jaillit du cœur entièrement uni à Dieu. Prions Dieu afin d'obtenir ce don précieux ; afin de nous débarrasser de nos mobiles égoïstes, de notre amour-propre, de notre vanité, de notre petitesse, de notre jalousie, de notre mesquinerie ; afin de désapprendre tout ce qui est lâche, bas, et méchant ; afin d'échapper à la crainte servile, au respect humain, aux vagues angoisses de la conscience et aux superstitions ; afin que nous puissions posséder la franchise et la fierté de ceux qui se sentent sans péchés, et ont le *cœur vierge*, la *figure ouverte* et le *regard pur* de ceux qui n'éprouvent ni arrière-pensée, ni envie, ni crainte ; en un mot, afin que nous nous confions en Lui, nous nous appuyions sur Lui, nous nous reposons en Lui, au lieu d'errer dans les déserts du monde ; afin que nous puissions supporter son regard et sa voix et que nous ne possédions d'autre science que la science de Dieu et celle du Christ le Crucifié, et que nous ne désirions rien d'autre que ce qu'Il a béni et nous a appris à poursuivre. » (P. P. S. VII, p. 267-68.)

Conclusion. Nous voici arrivé à la fin de notre étude. Souhaitons que, malgré sa brièveté, elle contribue à faire mieux connaître Newman comme pédagogue, et cela au quadruple point de vue sous lequel nous l'avons considéré.

De tous côtés l'attention est appelée sur Newman comme philosophe et théologien. « J'écris pour l'avenir » a-t-il déclaré à diverses reprises. Ceci s'applique également à ses idées sur l'éducation. On en vient seulement à apprécier son nom et son œuvre en tant que pédagogue. Ses concitoyens commencent enfin à lui rendre justice et à le considérer comme le « *Teacher of Teachers* » (1) dont l'œuvre doit occuper une des premières places dans la bibliothèque de tout instituteur catholique (2).

L'éducation vaut ce que valent ses protagonistes. Un homme de la valeur de Newman a, pour la pédagogie catholique, plus d'import-

(1) Le Maître des Maîtres.

(2) Rev. F. KIRSCH : *The Catholic Teachers Companion* A. Book of Self-Help and Guidance. New-York, Benziger, 1926, p. 239.

tance que toute la littérature du XIX^e siècle sur la méthodologie scolaire.

Nous avons laissé souvent la parole à Newman lui-même ; nous voulons terminer notre analyse de ses œuvres par une dernière citation. Ce sera la péroraison de son « Discours d'adieu » à ses amis Protestants, un sermon que Macaulay et d'autres connaissaient littéralement par cœur, et qui est considéré par tous comme un chef-d'œuvre d'éloquence sacrée :

« O mes frères, ô cœurs chers et fidèles, ô chers amis, si vous connaissez quelqu'un ; à qui il a été donné de vous aider dans quelque mesure par ses paroles ou ses écrits, s'il vous a jamais dit ce que vous saviez sur vous-mêmes ; vous a révélé vos besoins et vos sentiments et vous a ranimés en vous les faisant connaître ; vous a fait *sentir qu'il existe une vie supérieure* à cette vie terrestre, et un monde plus beau que celui que vous voyez ; ou vous a encouragés ou retenus ; ou ouvert une voie aux chercheurs, ou tranquillisé les déprimés ; si, ce qu'il a dit ou fait vous a intéressé à lui et vous a favorablement disposé envers lui, *souvenez-vous de cet homme aux temps qui vont venir*, bien que vous ne l'entendrez plus, et priez pour lui, afin qu'il puisse reconnaître en toutes choses la volonté de Dieu, et être prêt, en tout temps, à l'accomplir (1). »

C'est le plus bel adieu qu'un prêtre, un professeur et éducateur puisse faire à ses élèves. Quiconque lit et étudie attentivement Newman a senti cette influence et se souviendra « de son nom aux temps à venir » comme étant le nom d'un prince de la pédagogie catholique.

(1) Péroraison de « *The Parting of Friends*. » (S. S. of the Day.)



Mgr. D. MERCIER

Président de l'Institut supérieur de Philosophie
à Louvain.

Portrait offert
à ses élèves en 1902.

S. E. LE CARDINAL D.-J. MERCIER (1851-1926)

Porte-parole de la philosophie et de la pédagogie scolastiques en Belgique.

La pédagogie en Belgique. Nonobstant la grande extension et l'étonnante prospérité de l'enseignement catholique, la pédagogie catholique proprement dite a été très peu cultivée en Belgique. En dehors de quelques manuels de méthodologie, de psychologie pédagogique et de certains écrits sur le problème scolaire considéré du point de vue politique, il y a très peu à signaler.

Que si l'on pose la question de savoir qui, en Belgique, aux côtés de Spalding, de Newman et de Dupanloup, est le « représentative-man » de la pédagogie catholique, on doit répondre, sans hésitation aucune, que ce représentant est S. E. le cardinal Mercier.

Sa disparition suscita des regrets unanimes et universels. Le Cardinal Mercier, en effet, fut universellement apprécié comme un des plus grands génies du siècle, comme un prince de l'Eglise éminent, comme prêtre exemplaire et ascète, comme écrivain et orateur remarquable, comme homme et patriote, comme professeur et orateur sacré, comme pionnier inlassable de la renaissance scolastique, comme fondateur de « l'Institut supérieur de philosophie à Louvain ».

Dans le présent volume nous le considérerons comme pédagogue et nous essayerons de faire ressortir le contenu pédagogique de son œuvre. Donnons d'abord quelques considérations générales sur ce thème.

I. Le Cardinal Mercier et la pédagogie pratique.

1^o Son action dans l'Institut supérieur de philosophie. Dans son « *Ecole d'Athènes* » Raphaël nous laisse un portrait frappant des grands maîtres de l'Académie grecque, « la première université du monde », comme l'appelle Newman. Au centre surgit la figure imposante de Platon, le penseur profond, qui, d'un geste majestueux montre le Ciel. Dans cette figure de Platon, Raphaël a symbolisé la place centrale que le vrai philosophe occupe

parmi les hommes de science et les représentants de la culture supérieure de l'esprit.

Lorsque l'historien de l'avenir décrira le développement de l'Université de Louvain, cette Athènes du Nord, il rendra un juste hommage aux artistes de la parole, et aux savants tels que Erasme et Juste-Lipse, aux théologiens tel que Lessius, aux chercheurs et hommes de science tels que Vésale et Van Beneden et bien d'autres qui illustrèrent cette institution de haut enseignement; mais parmi ces grands esprits, la place d'honneur reviendra, sans conteste, au philosophe Mercier, qui, par l'Institut dont il fut le fondateur, a restauré les études philosophiques et prouvé, par ses œuvres, que la philosophie de la vie doit être le fondement et le couronnement de toute formation scientifique et constituer l'essence de toute culture supérieure.

2^o Artiste Parmi les disciplines scientifiques, la philosophie est didactique. celle qui exige le plus d'efforts de la part du professeur.

Il dépend entièrement du talent didactique du maître que l'étudiant s'intéresse à cette branche d'études. Dans un institut de philosophie, qui est la science humaine la plus élevée, c'est le professeur qui fait l'école.

Mgr Mercier était non seulement un grand et savant spécialiste, un penseur de premier plan; il possédait également au plus haut degré le « donum didacticum », le don d'enseigner.

Ce talent reposait sur deux grandes qualités. Le Professeur Mercier était un bel orateur. Son éloquence était remarquable; il trouvait toujours et sans la moindre difficulté ou hésitation le mot juste pour exprimer sa pensée; jamais il n'énonça une phrase qui ne fut achevée de façon impeccable. Son éloquence était en tous points en rapport avec la clarté et la lucidité de son esprit; jamais sa faculté de s'exprimer ne resta en défaut vis-à-vis de la justesse de sa pensée.

Puis, le professeur Mercier avait le talent de scruter l'âme de ses élèves à qui d'ailleurs il était profondément attaché. Il savait que la jeunesse aspire à tout ce qui est vivant, actuel; qu'elle aime l'action, la lutte; qu'elle est animée de l'esprit chevaleresque, et professe l'enthousiasme.

A la philosophie, cette discipline séculaire, le professeur Mercier infusa une nouvelle vie. Ces monuments de la pensée du Moyen âge, il savait les évoquer et placer devant l'esprit de ses élèves avec une telle force et un tel talent qu'ils apparaissaient aussi réels et aussi vivants que nos impérissables cathédrales. Les questions litigieuses, mortes en appa-

rence, au sujet desquelles s'étaient disputés les penseurs scolastiques, il les retrouvait partout dans les problèmes les plus brûlants de notre époque.

Introduisait-il une nouvelle question, toujours il invoquait les discussions les plus récentes, les articles de revue, les ouvrages nouveaux, que cette question avait inspirés, les penseurs contemporains qu'elle avait intéressés. Il en faisait ressortir la portée pratique. Bref, son esprit sagace s'y entendait à rajeunir les principes traditionnels, à éclairer et à expliquer la vie moderne par les anciennes vérités.

Le professeur Mercier était d'une grande impartialité partout où il s'agissait de questions controversées. Toujours il exposait, avec la plus grande objectivité le point de vue de son adversaire ; il montrait, sans ambage, « le pour et le contre » de sa propre solution, et jamais il n'aurait accusé son adversaire d'être de mauvaise foi. Il ne dissimulait pas le côté faible de son propre point de vue, tout comme il ne voulait jamais sous-évaluer la force d'un adversaire. Cette noble franchise produisait toujours une forte impression sur l'esprit chevaleresque de ses jeunes étudiants.

Il attachait un grand prix au travail personnel. Pour lui, apprendre passivement, absorber des cours en les apprenant par cœur, n'étaient point de l'étude. Le professeur était là pour « apprendre à étudier ». L'étudiant devait réfléchir sur la matière enseignée, l'incorporer dans son propre fonds d'idées, la digérer dans son propre esprit ; il devait en discuter avec d'autres, la compléter par ses propres lectures et ses propres réflexions. Ainsi il devait en arriver à trouver sa propre voie, ses auteurs préférés, sa propre spécialité, son terrain d'études ultérieures. C'était le moyen d'acquérir, non pas quelques notions de connaissances philosophiques, mais de s'élever à la réflexion philosophique, à se former un esprit philosophique et à créer un mouvement philosophique. Aux examens le prof. Mercier s'inspirait toujours de cette conviction fondamentale qu'il s'était faite du processus de l'étude. Il plaçait le candidat devant un grand problème. La façon dont était situé le problème, montré son importance, exposé les diverses solutions possibles, constituait pour le prof. Mercier la base de son appréciation des réponses et de son jugement sur la valeur du récipiendaire. Il n'exigeait point la reproduction littérale de ce qu'il avait enseigné, mais il cherchait à savoir ce que le récipiendaire avait étudié et s'il s'était assimilé la matière, s'il la possédait, s'il l'avait faite sienne. Au surplus, la valeur de la dissertation sur un sujet librement choisi, était d'un poids décisif pour le résultat d'un examen.

Il avait l'art de provoquer et d'utiliser l'enthousiasme de la jeunesse. A grands traits il exposait la tâche de géant de l'Institut de philosophie ; c'était une vaste construction à laquelle tous devaient contribuer, et chacun apporter sa pierre. Il avait le don d'enflammer les cœurs et d'exciter les courages pour la réalisation de l'idéal qu'il s'était proposé en créant son Institut. A chaque étudiant il montra la voie à suivre, et il inspirait à tous une inlassable ardeur au travail.

Encourager, provoquer une noble ambition, inspirer à chaque âme le courage et la confiance en elle-même, en son travail et en sa puissance, bref s'emparer du « héros » qui sommeille dans tout jeune cœur : là était le mystère de la grande, de l'étonnante influence que le prof. Mercier exerçait sur ses élèves.

3^o Sa personnalité : C'est devenu un lieu commun, que la personnalité est l'âme du professorat. Quiconque a eu le bonheur de subir l'influence du prof. Mercier, ne peut se rappeler cette vérité sans la rendre immédiatement concrète, vivante dans la personne de cet enchanteur de ses élèves..

Ce que nous avons dit ci-dessus pourrait donner l'impression que le psychologue Mercier révèle tout le mystère de l'influence du professeur, en d'autres termes que sa vaste érudition en matière de psychologie suffit à nous donner la clef de son art didactique.

Il est hors de conteste que ses vastes connaissances psychologiques étaient au service de son enseignement. Mais c'est surtout chez ce « professeur par la grâce de Dieu » que l'on pouvait constater, comment une personnalité supérieure possède le talent de rendre vivante sa science, d'animer son art, et de fusionner le « savoir et le pouvoir » en une vivante unité d'où émane une influence décisive.

C'est dans le grand amour de la science qui anime une telle personnalité et dans le haut idéal qu'elle poursuit, que toute recherche scientifique et toute didactique puisent la persévérance et l'énergie qui assurent le succès.

La personnalité du prof. Mercier avait mis son sceau sur les disciplines mêmes qu'il enseignait.

Pour éprouver la valeur intrinsèque de la philosophie thomiste il la « repensa » et la jeta dans la mêlée des controverses modernes.

Le prof. Mercier n'était pas seulement un spécialiste ; il a élevé sa branche à la hauteur de sa belle âme ; il a restauré et rajeuni la philosophie thomiste sous le souffle de sa géniale intelligence ; il l'a appro-

fondie et renouvelée par son extraordinaire puissance de travail ; il l'a nourrie et fortifiée par son intense amour de la vérité.

Cette même personnalité, dont la vie intense et l'amour de la science descendaient comme une rosée bienfaisante sur la philosophie thomiste s'extériorisait également dans ses remarquables conférences et leçons. Peu de professeurs possèdent sa diction nerveuse, sa langue riche et colorée ; mais sa parole, quelque éloquente qu'elle fut, n'était qu'un des organes par lesquels il enchantait ses élèves. Tous ceux qui ont eu l'insigne bonheur d'écouter ses inoubliables leçons, conservent en leur âme, en traits ineffaçables, l'image de cet homme extraordinaire : la taille élancée de l'ascète, le noble front du penseur, la figure ridée du travailleur, l'œil perçant du voyant, la calme décision du philosophe, et tous sentent qu'en dehors de leur mère, nul au monde n'a assigné à leur vie une plus haute finalité que cet homme dont, suivant le mot de Goethe, « l'âme aristocratique s'était bâti un corps aristocratique », et qui n'était pas seulement un professeur mais un « maître » dans l'acception la plus profonde du mot.

4^o L'éducateur. Un professeur comme Mercier creusa bien plus profondément que la surface mobile de la vie intellectuelle ; son enseignement pénétra jusqu'aux fibres les plus intimes du cœur, jusqu'au tréfonds de l'âme. Son enseignement était extraordinairement éducatif.

Sans doute, Mgr Mercier était un savant, un penseur, un orateur, un professeur, mais il était avant tout l'homme de Dieu.

Là gisait le fond de sa personnalité. Ce génie pratiquait la simplicité de l'enfant ; ce caractère décidé était d'une douceur extraordinaire ; cet infatigable travailleur, cet apôtre de la confiance en soi et de l'activité personnelle priait comme s'il devait mourir le lendemain, et comme si rien ne comptait hormis la grâce de Dieu ; ce grand maître de la philosophie de la vie avait le cœur et la foi d'un St-François d'Assise ; ce professeur aimé et vénéré n'était pour ses élèves, jamais aussi beau qu'à l'autel ou agenouillé sur son prie-Dieu. Aussi le professeur vivait-il dans la plus grande intimité avec ses élèves.

Jamais ceux-ci ne purent surprendre chez lui une faute de langage. De même cette vie toute de labeur s'offrait à eux sans la moindre tache ni faiblesse. Inconsciemment ses élèves sentaient qu'ils vivaient à l'ombre d'un de ces hommes extraordinaires qui ici-bas se sont le plus rapprochés de la perfection idéale : « Rien au monde n'incline aussi profondément, aussi immédiatement, aussi nécessairement une personne vers le bien

que la vue claire et universelle d'une personne de bien dans sa bonté. Le simple bon exemple dépasse de loin tout autre procédé de rendre quelqu'un bon (1). »

Nul des anciens élèves de Mgr Mercier ne peut relire ces paroles de Scheler, sans se souvenir de son ancien et vénéré professeur et de l'irrésistible sympathie qui se dégageait de sa personne et de ses exemples.

Il était vraiment un grand homme. « Il y a de grands hommes qui font sentir à chacun qu'il est petit ; mais le véritable grand homme est celui qui fait que chacun se sente grand (2). » Des hommes de cette trempe sont de grands éducateurs et une grande bénédiction pour une génération.

II. Le Cardinal Mercier et la pédagogie théorique.

Mais le cardinal Mercier n'était pas seulement un maître dans l'art d'enseigner, un éducateur de première force et une personnalité animatrice ; ses œuvres, son esprit, son idéal éducatif, son Institut revêtent également une grande signification pour la pédagogie théorique.

Importance pédagogique de : 1° Sa psychologie.	On sait que la pédagogie moderne se trouve entièrement sous le signe de la psychologie. Pour beaucoup la pédagogie paraît être un simple appendice à la psychologie : telle psychologie, telle pédagogie.
--	--

Il n'est pas requis de partager toutes ces exagérations pour considérer la psychologie comme une importante branche auxiliaire de la pédagogie. Or, il est hors de conteste, qu'en matière de psychologie, toute l'activité catholique se trouve, directement ou indirectement, sous l'influence des œuvres du prof. Mercier, notamment de sa « *Psychologie* », de ses « *Origines de la Psychologie contemporaine* » ainsi que de son école de Louvain.

Et ainsi l'on peut affirmer : pour autant que la psychologie est à la base de la pédagogie catholique, personne en Belgique ne lui a rendu autant de services que le prof. Mercier.

(1) MAX SCHELER, *Der Formalismus in der Ethik*. S. 568.

(2) G. K. CHESTERTON : *Charles Dickens*, p. 4.

2° Ses autres ouvrages philosophiques. Comme fondement de toute la pédagogie, la seule psychologie est insuffisante : celle-ci peut dire comment, en fait, l'homme connaît, pense, sent et agit ; elle ne peut donner davantage. Elle est une science de faits et par conséquent « indépendante des valeurs ». Comment l'homme doit penser, les valeurs intellectuelles, les normes du jugement équitable, l'idéal d'une intelligence complètement développée : tout cela est d'importance capitale pour l'enseignement et tout cela ne peut être établi que par la *logique*.

Il en est de même des normes, des valeurs de l'agir, des doctrines du devoir, des lois de la conscience qui constituent la ligne directrice de l'éducation morale ; conséquence : *l'éthique* ou *philosophie morale* est une indispensable science auxiliaire de la pédagogie.

Qu'on le veuille ou non, la pédagogie en appelle aux principes de la logique et de la morale.

Ici également Mercier et son école ont fait œuvre éminemment utile. En restaurant ces sciences sur la base du thomisme, le professeur Mercier a posé le fondement thomiste de la pédagogie.

3° Toute la philosophie. Nous pourrions mentionner également les sciences sociologiques et surtout la métaphysique. En somme toute la philosophie se retrouve mêlée à la pédagogie. Que la pédagogie ne peut se passer de la philosophie est une des caractéristiques du revirement actuel, en matière de pédagogie.

Des pédagogues comme Natorp, Dewey, Stanley Hall, Foerster, Kerschensteiner ont débuté par la philosophie ou ont abouti à cette discipline. Pourquoi ? Non par dilettantisme, mais sous l'empire de la nature même de l'éducation et de la pédagogie.

Les batailles décisives de la pédagogie se livrent en dehors de ses frontières techniques. Nous assistons actuellement à l'assaut du biologisme, de l'irrationalisme, du sociologisme, du freudisme, du nationalisme, du politisme et du monisme. Toutes les conceptions courantes de la vie, tous les idéals culturels en vogue finissent tôt ou tard par envahir les doctrines pédagogiques. Pourquoi ? Parce que l'homme prétend éduquer ses enfants à son image, parce que toute génération souhaite que ses descendants vivent selon ses normes ; parce que l'humanité veut se perpétuer dans une descendance qui vive de ses idées préférées, sente selon son cœur, agisse selon son esprit, pense ce qu'elle considère comme la vérité, et règle sa vie sur ses idéals.

La lutte pour l'enfant, pour l'école, pour l'éducation et pour la

pédagogie est, en dernière instance, un « *struggle for life* », une lutte pour l'existence entre les diverses doctrines de vie.

Et ainsi, qu'il le veuille ou non, le pédagogue catholique se trouve au centre de la mêlée pour la défense de ses doctrines.

Notre conception catholique de la vie, notre idéal catholique de vie, notre hiérarchie des biens idéaux, nos vérités sont-ils dominés par les erreurs modernes, alors notre pédagogie catholique est touchée au cœur.

Par son combat pour la philosophie catholique, le professeur Mercier a lutté en même temps pour la pédagogie catholique.

4^o Son esprit vivant. Mais le centre de l'influence qu'exerçait le prof. Mercier ne se trouvait pas tant dans ses écrits, dans ses ouvrages, dans ses principes psychologiques et philosophiques, mais bien plutôt dans l'esprit vivant qui émanait de toute sa personnalité.

Nous ne pouvons exposer ici cet esprit en détail. Qu'il suffise d'énoncer sa devise : « *Nova et Vetera* » le nouveau et l'ancien. Qu'entendait-il par là.

Une grande partie du travail scientifique et philosophique se faisait en dehors de la sphère catholique.

Cette abstention intellectuelle des catholiques était préjudiciable non seulement à la Foi et à l'Eglise, mais également à la science et à la philosophie modernes. En effet, le fait que les chercheurs et les penseurs modernes étaient devenus étrangers à la tradition catholique et scolastique constituait un point faible de la philosophie et de la science modernes elles-mêmes.

La force de l'intellect catholique était dans son penser universel, dans son instinct philosophique, dans sa conception chrétienne de la vie ; sa faiblesse était dans son défaut de formation scientifique, dans son penser exclusivement déductif et synthétique, dans son manque de spécialisation, dans son éloignement de la pensée moderne.

La force de l'intellect moderne, au contraire, se trouve dans ses recherches scientifiques spécialisées, dans son savoir, ses méthodes analytiques, inductives et expérimentales, son esprit positif. Sa faiblesse, dans son aversion pour la tradition, dans son manque de synthèse et de saine formation philosophique, dans son éloignement de toute inspiration de la vérité chrétienne. Le prof. Mercier s'était proposé comme tâche de trouver la synthèse entre « l'intellect scolastique et l'intellect moderne, entre le nouveau et l'ancien ». Il formulait cette tâche sous

des énoncés divers et il la considérait comme le problème culturel fondamental de l'Eglise : Science et Foi ; Kant et St-Thomas d'Aquin ; naturalisme et spiritualisme, philosophie moderne et médiévale, etc. En somme ce qu'il se proposait, c'était de rajeunir la philosophie scolastique en la mettant en contact avec la science et la pensée modernes et de rechristianiser la science et la philosophie modernes, en les mettant en contact avec la philosophie scolastique.

Que cette pensée du professeur Mercier n'était pas liée à un domaine déterminé comme la philosophie, résulte du fait que ses élèves l'ont transposée dans bien d'autres sphères de la vie : les uns dans le domaine politique et social ; d'autres dans le domaine théologique et apologétique ; d'autres encore dans le domaine littéraire ou scientifique. Qu'il nous soit permis de rappeler ici, que la rédaction de la « Revue flamande de Pédagogie » fut, après sa première année d'existence félicitée par le Cardinal Mercier, pour sa fidélité à la devise de l'école de Louvain « *Nova et Vetera* ».

Sur le terrain pédagogique, il ne s'agissait pas d'une application nouvelle de la devise. En effet, la tâche que le prof. Mercier s'était proposée était essentiellement pédagogique.

Ce n'était pas en premier lieu un problème de pédagogie scolaire, mais bien de pédagogie culturelle : comment restaurer et développer une discipline culturelle fondamentale comme la philosophie ? Comment en effet rajeunir et fortifier, éclairer et former un peuple, un pays, une génération, une époque, tout l'intellect catholique enfin et l'amener à défendre la philosophie catholique de la vie et la placer au centre de la vie scientifique moderne !

De tels pédagogues catholiques de la culture sont les architectes de la pédagogie catholique : s'ils ne trouvent point place dans les cadres de nos histoires de la pédagogie, cela ne prouve rien contre eux, mais témoigne de notre conception étroite de la pédagogie.

5° Formation philosophique et pédagogique de l'esprit. Il est de fait que le prof. Mercier a contribué efficacement au progrès de la formation philosophique de l'esprit, et nous sommes convaincus de ce qu'il a ainsi contribué indirectement à approfondir la formation pédagogique de l'intelligence. Foerster a montré que l'éducation sociale, sexuelle, politique, nationale et en même temps toute formation professionnelle se font en premier lieu et surtout indirectement, c'est-à-dire sans faire directement allusion à ces domaines

spéciaux de la vie, mais en formant « l'homme », le « caractère moral », la « personnalité », « l'homme de conscience », le « chrétien ». Former « l'homme » constitue la meilleure garantie pour la formation de l'homme social, du citoyen, du professionnel. La « formation éthico-religieuse générale » est à la base de toute formation spéciale. Nous nous trouvons ici également devant une grande vérité pour ce qui regarde la formation de l'éducateur et la formation pédagogique. En fait c'est un lieu commun que de dire : « l'école c'est l'homme, la personnalité fait le professeur ».

Le professionnel, l'homme d'école, le professeur, l'éducateur ont tout à gagner à la formation en eux de « l'homme », c'est-à-dire à l'épanouissement de leur « personnalité ».

L'éducation technique, la formation professionnelle directe, la formation pédagogique théorique et pratique, ne peuvent jamais perdre de vue la grande importance de l'éducation générale. Et celle-ci est le mieux servie par une formation philosophique de l'esprit. L'éducateur vit de « l'homme » en lui ; le didacticien, de la personnalité ; le pédagogue, du penseur. Si donc nous voulons approfondir la formation pédagogique nous ne pouvons nous dispenser de la culture philosophique de l'esprit. Et ainsi le prof. Mercier a contribué indirectement à la pédagogie.

Stanley Hall écrit quelque part : « La Bible est le meilleur manuel de psychologie et de pédagogie ». Or la Bible est en premier lieu un livre religieux ! Il en est de même pour la philosophie catholique et partant pour son grand protagoniste.

6° Formation philosophique et catholique de l'intelligence. La philosophie a de tous temps rempli une fonction vitale dans l'Eglise. La formation philosophique de l'intelligence fut toujours considérée comme un puissant moyen de protection des convictions religieuses de la jeunesse.

Il n'y a là rien d'étonnant. En effet, si la vérité catholique est essentiellement basée sur une conception universelle, générale et totale de l'homme et de la vie, rien n'est plus dangereux pour cette conception qu'une formation professionnelle unilatérale ou une spécialisation exagérée. Dès lors rien n'est aussi nécessaire qu'une connaissance solide des problèmes généraux de la philosophie de la vie et du monde.

Or le naturalisme avait surévalué les sciences naturelles et mis la philosophie au ban de la science. Toute la seconde moitié du XIX^e siècle fut dominée par cette idée de A. Comte que la philosophie était une

discipline périmée et que la culture philosophique était devenue un anachronisme.

La portion de vérité, la valeur de formation, les raisons d'être même de la philosophie étaient, plus que jamais, l'enjeu de la lutte entre les sciences de la nature et les sciences de l'esprit. Avec elle, un principe capital de la didactique catholique était voué à la mort !

Pour le maintien, le renforcement et la restauration de ce principe de la pédagogie catholique, nul n'a lutté avec autant de courage, d'ardeur et de persévérance que le Cardinal Mercier.

Déjà pour cette raison il mérite une place d'honneur parmi les penseurs et pédagogues catholiques contemporains.

OTTO WILLMANN (1839-1920)

Représentant de la philosophie et de la pédagogie catholiques dans les pays de langue allemande.

« Le véritable idéalisme apprend non-seulement à comprendre la vie mais également la mort ; il apprend non-seulement à comprendre le temps mais également l'éternité. »

(*Gesch. des Idealismus. Einleitung.*)

Nous avons étudié, dans un autre volume, Willmann comme pédagogue social modéré et surtout comme didacticien social. Nous renvoyons à cette étude pour ce qui regarde sa vie et ses œuvres (1).

Il nous reste à étudier Willmann comme porte-parole allemand de la philosophie catholique, comme pédagogue catholique et comme interprète catholique de la pédagogie et de la philosophie allemandes.

Penseurs et pédagogues catholiques allemands.

Au siècle dernier il y avait, en Allemagne, nombre de pédagogues catholiques en vue. Citons entre autres : Gœrris, Bolzano, Schlegel, Adam Müller, C. Frantz, Möhler, Martin Deutinger, Ketteler, Kleutgen ; parmi les pédagogues et penseurs antérieurs citons : Sailer, Dursch, Overberg, Kellner, Alban Stolz, Stöckl.

Parmi les modernes arrivent en tête sur le terrain philosophique : Cathrein, Pesch, Mausbach, Ettlinger, Geyser, Fröbes, Lindworsky, Gutberlet, Dyroff, Pszywara, Bäumker, Hertling, Grabmann ; parmi les pédagogues modernes citons : Mausbach, Habrich, Grunwald, Guardini, Lechner, Toischer, Roloff, von Dunin-Burkowsky, Krus, Schröteler, Behn, Bopp, Allers et autres.

Si l'on désire connaître l'homme qui a le plus contribué à maintenir à la hauteur le catholicisme dans les deux domaines philosophique et pédagogique, il faut répondre que le mérite en revient au « vieux Maître » et savant : le professeur Willmann.

Le fait que le « *Lexikon der Pädagogik* » édité chez Herder sous

(1) Essai de Philosophie pédagogique. Vol. I, p. 183 et ss.



Otto WILLMANN

la direction de Roloff, s'inspire entièrement de l'esprit de Willmann, montre à suffisance la haute influence exercée par ce brillant professeur et par son œuvre pédagogique. Sa « *Geschichte des Idealismus* » a, plus que toute autre œuvre, mis le monde savant devant l'alternative « Thomas ou Kant », une preuve que, dans le domaine philosophique également, cette « *Histoire de l'Idéalisme* », eut un retentissement énorme.

Spalding, Newman, Mais Willmann n'est pas seulement le
Dupanloup, Willmann. porte-parole de la philosophie et de la
pédagogie catholiques en Allemagne :
il est plus que tout autre l'interprète catholique de la philosophie et
de la pédagogie spécifiquement allemandes. — Et ceci est de la plus
haute importance pour juger de son œuvre et de sa personne. Il n'est
pas seulement un penseur et pédagogue catholique, mais également
un représentant allemand typique du catholicisme.

La signification de ce fait résulte immédiatement d'une comparaison
entre les œuvres de Spalding, de Newman, de Dupanloup et celles de
Willmann. Tous mettent à la base de leur doctrine la philosophie catho-
lique. Mais, à côté de cette unité de principes, que de différences dans
l'esprit et la construction ? Et d'où proviennent ces différences ? Spalding
est un enfant d'Amérique, un Emerson catholique au vrai sens du mot.
Newman est un « gentleman » anglais, qui écrit dans la langue de
Ruskin et de Macaulay, pense dans l'esprit de Darwin, Butler et Mill.
Dupanloup est un enfant spirituel de Bossuet et de Fénelon et égale-
ment de Rousseau et de Napoléon.

Et ainsi la philosophie catholique et partant la pédagogie présentent
une tout autre structure extérieure, un tout autre esprit selon l'atmo-
sphère nationale où elles prennent leur source, selon l'individualité
intellectuelle qui les expose et les anime. Et ce fait nous montre de
façon tangible l'extraordinaire plasticité et adaptabilité du catholicisme.

Philosophie et pédagogie Pour comprendre cette seconde carac-
Allemandes. téristique de l'œuvre de Willmann,
nous devons jeter un coup d'œil sur
la culture philosophique et pédagogique allemande.

Pour ce qui regarde le nationalisme et le politisme nous avons
renvoyé à Fichte comme le grand animateur de l'Allemagne (1).

Il s'agit ici plutôt de déterminer le courant général de la pensée
philosophique et pédagogique spéciale.

(1) Voir *Essai de Philosophie pédagogique*, p. 249.

Dans le domaine de la philosophie, Kant est l'homme qui domine tout le XIX^e siècle. Ceux qui viennent après lui sont ou bien pour, ou bien contre lui ; en tous cas ils ont compté avec Kant : tel est le caractère capital de la philosophie allemande.

C'est le cas pour tout le mouvement idéaliste ou romantique : il est une émanation du Kantisme et il est représenté par les Fichte, les Schelling, les Hegel.

Herbart et Schopenhauer également ont pris pour point de départ la problématique Kantienne. Après la lutte contre le matérialisme (1), la même direction kantienne renaît vers 1860 sous le cri de « Zurück zu Kant (2) ».

A côté de Kant se place Marx avec sa conception économique et matérialiste de l'histoire et de la Société.

Dans le domaine pédagogique, Pestalozzi et Herbart jouent le rôle principal dans la pédagogie livresque : Pestalozzi dans la pédagogie de l'école populaire, Herbart dans celle du gymnasium. Jusqu'à la fin du siècle précédent, Herbart domine la pédagogie théorique.

Willmann en face de Kant, Marx et Herbart. Toute la philosophie de Willmann est à l'opposé de celle de Kant et de Marx.

Le fait qu'il l'a exprimé dans le terme spécifique de « Idéalisme » est caractéristique pour la « position » allemande de son catholicisme. Les allemands parlent toujours avec enthousiasme de leur philosophie classique comme étant « l'idéalisme allemand ». Willmann leur démontre qu'ils se sont égarés dans un « pseudo-idéalisme » et que le véritable idéalisme est la philosophie de Leibniz, Thomas d'Aquin, Augustin, Aristote et Platon.

Contre Marx il montre que les « idées » sont les facteurs capitaux de l'histoire, qu'elles forment la chaîne et la trame de la communauté.

De même que la philosophie allemande constitue le fond de sa conception de la vie, ainsi toute la pédagogie allemande revit dans sa doctrine de l'éducation. Herbart est le grand classique. Or si Willmann est le premier disciple d'Herbart, sa propre œuvre est incompréhensible si l'on fait abstraction de son offensive et de sa défensive contre Herbart.

(1) Der « Materialismusstreit ».

(2) « Retour à Kant. »

I. La philosophie idéaliste de Willmann.

1. La méthode de Willmann appliquée à sa propre œuvre.

Méthode Comme nous le verrons, Willmann a repris et développé l'idée de Platon et d'Aristote, que toutes les productions de l'esprit sont des êtres vivants, des organismes spirituels, possédant leur germe, leur principe vital et leur développement propres.

Si elles possèdent une structure, pour les étudier, les comprendre et les enseigner, on ne peut y couper et tailler comme un cuisinier inexpérimenté coupe et taille à travers les muscles, les articulations et les os ; mais, on doit suivre la ligne de leur développement naturel, ne pas perdre de vue les lignes directrices de leur anatomie spirituelle. Cette idée est à la base de la soi-disant « méthode organo-génétique » dont le principe fondamental fut formulé pour Aristote et s'énonce : « le meilleur procédé d'enseignement consiste à présenter, si possible, une œuvre dans son devenir naturel ».

Importance et fécondité. Chez Willmann, l'idée d'une anatomie et embryologie spirituelles, est non seulement un principe didactique, une conséquence naturelle de son système pédagogique et philosophique ; cette idée est l'âme de sa personnalité et de son œuvre.

En effet, lui-même caractérise toujours sa philosophie et sa pédagogie comme « organiques ». D'autre part, plus que n'importe qui, il attache du prix à la continuité dans la pensée philosophique et pédagogique, à la puissance de la tradition dans la vie spécifiquement humaine, à l'indispensabilité du principe historique comme source de lumière et indicateur en matière de philosophie et de pédagogie. N'est-il pas remarquable que les « *Types historiques des systèmes culturels* » forment l'introduction à sa didactique, et qu'il construit sa philosophie de la vie et du monde, sous la forme d'une « *Histoire de l'Idéalisme* ». Cette idée étant à ce point centrale, elle constituera également le meilleur point de départ et la meilleure voie à suivre dans l'étude de son œuvre.

Nous l'avons expérimenté personnellement. Ce n'est que lorsqu'on s'est bien pénétré de cette structure interne de l'œuvre de Willmann, que la lecture et l'étude en deviennent instructives et réellement formatrices.

Qu'on veuille bien remarquer que toute la discussion en Allemagne porte sur le terme « comprendre » (*verstehen*). Ce que Dilthey,

Spranger, Litt et d'autres ont voulu mettre en lumière c'est que, si l'on veut réellement « comprendre » ce qu'est un homme, une âme, une œuvre, il faut partir du tout, du germe, de l'idée organique, du centre vital ou de la valeur centrale. Sinon on ne tient que les parties sans leur lien naturel.

Le sens propre du terme « idéalisme » chez Willmann nous devient ainsi parfaitement clair.

En considérant Willmann sous cet angle, on découvre immédiatement la « structure catholique » de son œuvre, comme nous l'avons fait remarquer déjà. Par cette étude selon la méthode organo-génétique, on aperçoit clairement que, comme tous les grands penseurs et pédagogues, Willmann a saisi instinctivement toutes les erreurs de son époque comme étant des unilatéralités, et qu'il a exprimé la vérité catholique dans la synthèse des antinomies philosophiques et pédagogiques de la vie intellectuelle allemande. Il n'en pouvait être autrement : l'organique et le catholique se tiennent intimement ; l'un renvoie à l'autre.

« Tout ce qui est véritablement catholique, écrit Willmann, porte le sceau du trait organique. »

Ce que nous visons dans cette étude, c'est de caractériser Willmann comme penseur et pédagogue catholique ; et c'est à cela que se bornera notre exposé organo-génétique de ses idées.

Mensch sein heisst ein Kämpfer sein ! Le « Dis-moi qui tu combats, et je dirai qui tu es » dévoile souvent l'origine, le cours des idées les plus typiques d'un penseur et surtout la structure intrinsèque de ses pensées.

C'est le cas pour Willmann. Comme Allemand il plonge dans le mouvement philosophique de son peuple. Et là est la première pensée, le germe de son système.

2. Les deux Antipodes de la vie mentale Allemande.

La vie mentale allemande s'est toujours mue entre deux pôles : l'idéalisme abstrait d'une part, le réalisme grossier d'autre part.

Luther. Dans cette dualité gît le mal originel du type mental allemand.

Elle fut introduite dans le domaine religieux par Luther. Avec lui commença la dualité dans la religion, dans l'Eglise, dans le monde, dans la vie. Avec lui commence l'exaltation de la vie intérieure et le désennoblissement de la vie extérieure.

Luther sépare violemment : l'Eglise visible et l'Eglise invisible ; Dieu et l'homme ; — la Foi et les œuvres ; — la grâce et la nature ; — la Bible et l'autorité de l'Eglise ; — l'intention et l'acte ; — le mystique et l'éthique ; — la charité et la loi ; — le personnel et l'institutionnel ; — le subjectif et l'objectif ; — l'acte de foi et l'objet de la foi ; — la foi et la raison ; — la théologie et la philosophie ; — la religion vivante et le culte ; — l'Eglise et l'Etat ; — la personnalité et la communauté ; — la religion et la vie.

« Avec Luther, écrit M. Scheler, l'esprit allemand a, en premier lieu dans le domaine central de la vie qu'est la religion, renoncé à la tâche de construire le monde extérieur sur la loi intérieure et d'harmoniser la vie extérieure et la vie intérieure.

Nombre de nos maux sont la conséquence éloignée de l'expérience fondamentale de la vie religieuse propre à Luther : sa lutte stérile contre l'indolence germanique de sa personne pour servir Dieu en accomplissant les œuvres qui lui étaient prescrites comme moine ; — et sa propre amère expérience de la vie appliquée à tous les hommes par le saut salvateur dans la miséricorde et la grâce du Christ par la foi seule (1) (c'est-à-dire sans les œuvres). »

Kant († 1804) Quoi que l'on puisse penser de la thèse de Fr.

Paulsen : « Kant, le philosophe du Protestantisme »

il est de fait que dans le domaine philosophique, Kant a provoqué une scission analogue entre la vie intérieure et la vie extérieure, entre le sujet et l'objet. Kant creuse un fossé infranchissable entre : l'esprit et Dieu ; — la foi et la science ; — la philosophie et la théologie ; — la raison pratique et la raison théorique ; — entre l'intelligence et les sens ; — entre la raison et l'intelligence ; — entre l'esprit et l'âme ; — entre le monde mental et le monde de l'expérience ; — entre le moi transcendantal et le moi empirique ; — entre la liberté intérieure et le déterminisme mécanique ; — entre le commandement du devoir et la tendance au bonheur ; — entre la forme et le contenu de la volonté ; — entre la moralité et la religion ; — entre la morale et le droit ; — entre l'éthique et la métaphysique ; — entre la philosophie et la vie.

Dans son remarquable ouvrage : « *German Philosophy and Politics*, Dewey écrit avec raison :

« L'âme du système Kantien gît dans sa doctrine des deux mondes : le monde extérieur, physique, déterminé d'une part ; le monde intérieur, idéal et libre d'autre part. Nonobstant leur séparation et leur indépendance, la primauté appartient toujours au monde intérieur....

La caractéristique de la culture allemande gît dans l'association de l'idéalisme conscient de soi avec, dans tous les domaines, une efficience et une organisation technique sans égales....

(1) M. SCHELER : *Von Zwei deutschen Krankheiten*. Der Leuchter Darmstadt, 1919, p. 177.

Une légende dit que le peuple de Koenigsberg réglait ses pendules sur le passage de Kant. Cédant à la tentation Teutonique de prêter, à un événement extérieur une signification intérieure, on peut se demander si la philosophie allemande n'a pas réglé ses pendules intellectuelles et spirituelles sur le *standard* de Kant : la séparation de l'intérieur d'avec l'extérieur, avec sa liberté et son idéalisme dans le premier et son mécanisme, son efficience et son esprit d'organisation dans le second (1). »

3. Cette Dualité au XIX^e siècle.

Dans l'idéalisme allemand de Fichte, Hegel, Schelling et Schleiermacher, cette intériorité unilatérale se développe. Dans le réalisme de Herbart on trouve l'unilatéralisme opposé.

Nous nous trouvons ici dans l'ambiance immédiate de Willmann. Entre ces deux unilatéralismes, il tracera la voie moyenne.

1^o Panthéisme et Déisme. La philosophie allemande du XIX^e siècle se caractérise surtout par le panthéisme. Par là l'Allemagne est devenue « l'Inde de l'Occident ». Il n'en pouvait être autrement ; le principe de la fausse intériorité devait avoir pour conséquence que Dieu lui-même fut entraîné dans le gouffre du processus d'intériorisation.

Sa vie durant, Herbart a combattu ce panthéisme, mais il ne trouva d'autre solution que l'extrême opposé, c'est-à-dire le déisme. Dieu était placé tellement haut que tous les liens entre lui et le monde furent coupés.

2^o Monisme et Pluralisme. Le monisme (2) est la forme spéculative du panthéisme. Les idéalistes Allemands se sont perdus dans le monisme. Dès le moment où le problème fondamental « Dieu et le monde » était résolu par la doctrine du « monisme (2) », le radicalisme de l'unité s'étendit à tous les domaines. De même qu'ils n'admettaient qu'un seul absolu, ils ne reconnaissaient qu'une seule vie, une seule vie mentale, une réalité, un domaine, une méthode ; ils devinrent les réducteurs radicaux, les grands constructeurs de systèmes, les penseurs constructifs.

(1) J. DEWEY : *German Philosophy and Politics*, p. 28, 45 N. Y. Holt, 1915.

(2) Le « monisme » soutient qu'il existe dans la nature entière un grand *processus* évolutif, un, continu, éternel. Tout est réductible à la mécanique des atomes. Cette conception mécaniste de l'univers est appelée « monisme » parce qu'elle ramène tout à l'unité, à la *monère*, atome éternel d'où tout ce qui existe est descendu par une série d'évolutions successives.

A l'opposé de cette doctrine moniste, Herbart porta toujours son attention sur les différents étages des réalités, sur la distinction, sur la pluralité des êtres. Il prit comme point de départ, la pluralité : en face du monisme il dressa le pluralisme.

3^o Activité et Passivité. Au début Fichte était l'apôtre de l'activité. Dans l'activité créatrice personnelle se trouvait la source et l'essence du « moi ». *Im Anfang war die Tat*, au commencement était l'acte : telle était l'âme de Fichte. La « *Thathandlung* » c'est-à-dire l'acte agissant était l'essence du « moi ».

Herbart était l'élève de Fichte à Iéna. Il ne pouvait s'accommoder de cet activisme exagéré. Mais sa lutte contre le principe de l'activité dégénéra en une mise en évidence unilatérale de la passivité. Pour Herbart le « moi » était un produit des représentations ou images (*Vorstellungen*).

4^o Autonomie et Hétéronomie. Pour Fichte, l'âme était la seule actrice sur la scène du monde. L'autonomie du « moi » devint la loi fondamentale de toute la vie.

Herbart, au contraire, fit de l'âme une simple arène où les représentations apparaissent et disparaissent. Les lois des représentations dominent totalement l'âme : toute autonomie est exclue.

5^o Gnosticisme et Agnosticisme. Les idéalistes avaient tellement diminué la distance entre Dieu et l'homme, et amené la réalité divine tellement près de l'humanité, qu'ils croyaient la raison en état de décider elle-même de l'Absolu. Ils reprenaient l'ancienne doctrine de la gnose, ils étaient des gnostiques ou rationalistes modernes qui firent de la raison la source unique de la vérité.

Herbart, au contraire, pencha toujours vers l'agnosticisme. Il était tellement concentré sur la réalité donnée, le monde visible lui paraissait tellement éloigné de la réalité divine, qu'il croyait celle-ci tout-à-fait inaccessible à la raison humaine. Chez lui Dieu apparaît uniquement comme le « centre des idées éthiques ». Toute sa vie il se refusa à faire de la réalité divine le fondement de sa conception du monde et de la vie.

6° Logicisme et Psychologisme. Les idéalistes allemands, surtout Hegel, étaient des autocrates de la pensée, qui réduisirent l'homme au rôle d'être pensant, la vie psychique à un processus logique, le processus logique à une philosophie, la philosophie à une théorie de la science (Fichte), à une théorie des idées, à une dialectique de l'esprit ou logique (Hegel).

Ils ont inauguré une période où l'impérialisme de la pensée prédominait : leur vie durant ils ont cherché à écraser la réalité sous la masse de leurs arguments spéculatifs. Hegel surtout a cherché à écraser l'homme intérieur sous le poids de sa dialectique.

A ce penser unilatéralement spéculatif, synthétique et déductif, Herbart opposa sa recherche empirique, analytique et inductive. Pour lui le monde des idées et des concepts ne se compose point de données objectives possédant une réalité et une vérité propres. Des concepts ne sont que des « représentations abrégées » ; des représentations ne sont que des produits du mécanisme psychique. Avec le contenu objectif des concepts, la logique tomba : elle fut réduite à la psychologie.

7° Institutionalisme et Individualisme. Par institutionalisme il faut entendre ici l'idéalisation du peuple, du monde, de la culture, de la nation, des biens idéaux, de la communauté, de l'Etat. Chez Fichte et Hegel, « l'intériorité » est transposée dans le champ de l'institutionnel. L'homme-noumène (1), la pensée nouménale ne sont atteints que si la pensée individuelle est basée sur la vie mentale collective telle qu'elle se révèle dans la race, le peuple, la nation, la culture, l'Etat. De là, chez Hegel, la signification centrale de l'esprit collectif, de l'esprit de l'époque. « L'idée » véritable se révèle dans la collectivité, dans le principe vital des institutions. La vie mentale de l'individu n'est qu'un point du processus cosmique, une manifestation de la pensée institutionnelle.

(1) Selon Kant il y a deux vies pour l'homme : la vie hors du temps et la vie dans le temps. *L'homme phénomène*, dont la vie s'écoule dans le temps est déterminé ; *l'homme-noumène*, l'homme éternel dont l'existence est en dehors du temps et de l'espace jouit d'une liberté complète. D'après Kant, l'homme actuel n'est qu'une série de phénomènes. Mais il y a eu, pour lui, avant, il y a pendant, il y aura après cette existence phénoménale, une autre existence, l'existence nouménale. Il n'était pas avant sa naissance, il ne sera plus après sa mort une série de phénomènes. Le fond de son être échappe donc à l'existence phénoménale, au temps, par conséquent au déterminisme. Avant de naître à la vie phénoménale, il a fait un libre effort. C'est cet acte libre fondamental qui se reflète sur toute son existence phénoménale et lui donne sa valeur morale. A la mort l'homme est donc moralement le même qu'au moment de sa naissance. Telle est la théorie de la liberté dans le *Criticisme*. Cette théorie n'est pas satisfaisante, elle est en contradiction avec les faits les plus incontestables.

« La pensée personnelle est une illusion » déclare Hegel. Contre cette dépendance, Herbart a pris la défense de la pensée individuelle. Mais ici également il a poussé sa réaction à l'extrême. Il n'admet pas les biens idéaux supra-individuels. La langue, la science, l'art, la littérature ne sont en somme que des « masses de représentations » subjectives ; elle ne sont rien sans quelqu'un qui les pense.

8° Historisme et Anti-historisme. Par le fait que Hegel estimait la vie mentale aussi intimement liée à l'organisation sociale, il devait naturellement aboutir à l'histoire.

En elle on découvre la manifestation de l'Idée. Plus que nul autre, Hegel a mis à l'avant-plan le caractère historique de tout ce qui est humain. Pour lui tout est histoire, devenir, évolution ; rien n'est permanent, tout évolue. La vérité est toujours en devenir.

En face de cet historisme, se place l'anti-historisme d'Herbart. Non pas qu'il soit aussi radicalement anti-traditionnel que les hommes du siècle philosophique, mais, ni dans sa pédagogie, ni dans sa philosophie, il n'a rendu justice à l'histoire.

9° Organicisme et Mécanisme. Dans tous les domaines, Schelling a poussé à l'extrême le principe du monisme ; il l'a fait surtout dans le domaine de la philosophie de la nature. Il était tellement frappé par l'unité, la finalité, la merveilleuse connexion et l'activité instinctive des êtres vivants, qu'il mit partout en lumière l'ensemble, le but, l'âme, le principe vital, le côté organique comme étant l'élément constitutif des êtres. Pour lui tout était animé ; le cosmos même possédait une âme : l'âme cosmique. Cet organicisme a exercé plus tard son influence sur la sociologie.

Herbart s'éleva contre cet organicisme qui prétendait découvrir partout finalité et vie. Il s'attacha à montrer les incohérences, les activités mécaniques, l'atomisme qui se manifestent dans le monde des êtres animés et inanimés. Herbart n'avait pas d'yeux pour le côté vie, organique, pour la finalité. Toute sa cosmologie et sa psychologie sont basées sur le mécanisme.

10° Anti-pédagogisme et pédagogisme. Aux idéalistes allemands on reproche souvent d'être étrangers à la vie, impratiques et surtout anti-pédagogiques.

Scheler remarque avec raison :

« Un concept de l'autonomie comme celui de Kant, exclurait non-seulement toute éducation morale et toute instruction, mais même toute forme supérieure d'influence morale (1). »

Herbart lui-même a fortement et à diverses reprises mis en évidence, ce caractère anti-pédagogique de l'idéalisme allemand. Ce fut surtout cette évidente lacune qui le poussa à parler continuellement de « la pédagogie comme pierre de touche de la philosophie ».

« Une des preuves principales de la vraie métaphysique et de la vraie psychologie se trouve dans le fait qu'elles rendent compréhensible l'action éducative, écrit Herbart. Il montre avec force que deux individus qui sont autonomes dans le sens de Fichte, ne peuvent provoquer d'action pédagogique réciproque (1). »

Par contre Herbart lui-même n'est pas exempt d'un certain pédagogisme, en ce sens que son concept d'homme est tel que tout développement dépendrait de l'instituteur-éducateur. Passivité, hétéronomie, mécanisme psychique, négation des facultés et autres conceptions, font dériver tout développement d'influences extérieures et ne laissent aucune place à un développement vivant et spontané émanant de l'intérieur. Ce n'est pas sans raison que Dewey écrit :

« La doctrine d'Herbart nous montre le maître d'école dans toute sa puissance. Elle est la philosophie propre au pédagogue (2). »

Willmann a nettement indiqué combien ce point de vue pédagogique unilatéral prédomine dans les recherches métaphysiques et psychologiques d'Herbart (3).

Que ces deux points de vue diamétralement opposés ont été le berceau de la pensée philosophique allemande, résulte encore du fait que K. Marx est parti de la doctrine de Hegel, mais déclara le facteur « économique » le facteur décisif de l'histoire. Ce même Hegel, mais retourné comme chez Marx, est encore vivant dans Spengler (4).

Herbart surtout vit toujours dans la psychologie allemande.

« Les deux grandes conquêtes de la psychologie moderne, écrit Wundt, sont d'une part, la psychologie expérimentale, d'autre part, la psychologie des peuples. (*Völkerpsychologie*.) La conception d'Herbart d'une psychologie mathématique, a préparé l'intro-

(1) M. SCHELER : *Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik*. Halle, Niemeyer, 1921. S. 621.

(2) HERBART : *Fichte's päd. Ansichten*. (*Päd. Schriften*. Hrgb. von Willmann Bd. III).

(3) J. DEWEY : *Democracy and Education*, p. 83.

(4) *Päd. Schriften*. Einleitung.

(5) *Der Untergang der Abendlandes*.

duction de l'expérimentation dans la psychologie ; c'est également de son école (notamment par Lazarus et Steinthal) qu'est issue la psychologie des peuples (1). »

Et ainsi on conçoit qu'un homme comme Ziehen peut écrire « qu'Herbart est pour la psychologie allemande ce que furent Newton pour la physique et Linnée pour la botanique » (2).

4. La Tragédie de la philosophie allemande.

Dans ce dualisme entre l'idéalisme abstrait et le réalisme grossier se trouve la tragédie de la vie mentale allemande.

Avant d'aborder l'étude de Willmann nous voulons montrer comment les réactions qui, surtout après la guerre, se sont manifestées en Allemagne, sont unanimes, dans leur diagnostic, et également dans leur thérapeutique : harmoniser à nouveau l'idéalisme et le réalisme.

1^o Le Rembrandt allemand : Si l'ouvrage « *Rembrandt comme éducateur* » (1890) a été la première exhortation au recueillement et à la critique de soi-même, ce fut parce que dans cet ouvrage la schyzophrénie allemande était exposée dans toute sa largeur, notamment le déchirement mental entre savoir et âme, connaissance et caractère, culture et religion, philosophie et vie, science et conscience, science et personnalité, savoir et art (3).

« La culture allemande a horreur du Christ, de l'homme, de l'art (p. 134). »

2^o « Science de la vie » D'avoir mis à nu ce mal de l'esprit, restera un titre de gloire pour Foerster. Les Allemands sont des « idéalistes sans aucun sens de la réalité, ou des réalistes sans aucun idéal ». Par ce dualisme intérieur de leur être ils se sont séparés de l'homme concret et du Christianisme vivant. « A force d'étudier, les Allemands se sont mis en marge de la vie. »

Ce n'est que par une connaissance concrète de soi-même, par une science inductive de la vie et de l'homme concrets que l'Allemand peut être prémuni contre son lyrisme romantique et sa brutale réalpolitique.

(1) WUNDT : « *Psychologie dans Die Phil. im Beginn des 20. Jahrhunderts*, 1904. Heidelberg, Winter. Bd. I, 1908, p. 48.

(2) ZIEHEN : *Dae Verhältnis der H's Psych. zur exp. Psych.* Berlin, Reuther, 1900. S. 77.

(3) Cfr. *Essai de Phil. Péd.*, Vol. I.

3^o Mouvement de la jeunesse. Ce qui caractérise le mouvement allemand de la jeunesse, c'est sa protestation contre la vieille génération avec sa culture livresque, son savoir impersonnel, son organisation mécanique, son éloignement de la vie et de l'homme, son élimination de l'âme personnelle de la communauté et d'autre part son engouement pour l'humanisme, son ardeur pour la culture intérieure, la personnalité, la vie, la réalité, la communauté, la religion.

« Le sens profond du mouvement de la jeunesse gît dans le fait qu'elle veut le retour à la réalité » écrit Guardini (1).

4^o L'école de la sagesse de H. Keyserling. Nous admettons pleinement le diagnostic de Keyserling, mais nullement sa thérapie. Dans le programme de son « *Ecole de la Sagesse* » à Darmstadt, il caractérise comme suit la mentalité allemande.

« L'Allemand fait, à un haut degré, preuve d'irréalité dans son penser. Chez aucun type d'homme, la pensée ne se montre aussi étrangère à la vie... Ce qui manque à l'Allemand c'est la connexion spontanée, vivante entre penser et être, d'où il suit qu'il est tantôt impratique, tantôt aveuglément pratique, tantôt idéologue, tantôt homme d'affaires sans scrupule. Par suite de cette mentalité, il lui est extrêmement difficile de mettre de l'unité dans sa vie (2). »

Ce qui est également à noter c'est que Keyserling exige que dans la suite le philosophe soit, non-seulement un spécialiste, un connaisseur, un homme de science, mais un « Sage ». La « philosophie » doit redevenir synonyme de « Sagesse », et le philosophe doit être un homme dont la conduite est en harmonie avec sa conception de la vie. Chez Willmann cette pensée sera fondamentale.

5^o La Phénoménologie de Husserl et de Scheler. L'idée fondamentale de cette doctrine consiste en ceci : il n'y a pas de mur chinois entre notre pensée et la réalité ; l'esprit est capable d'une « vue sur l'essence » par laquelle il se rapproche non-seulement de la réalité phénoménale, mais également de la réalité nouménale.

Il n'existe pas d'abîme infranchissable entre sujet et objet, entre

(1) *Von Heiligen Zeichen*, p. 10.

(2) H. KEYSERLING : *Was uns Not tut — Was ich will*. Reichll. Darmstadt, 1921, p. 17. Cfr. également sa : *Selbstdarstellung in « Die Philosophie der Gegenwart*. Leipzig, Meiner, 1923.

l'ordre logique et l'ordre ontologique. Kant a séparé ce qui par essence est connexe.

« Avec Kant commence cette phase de la philosophie allemande qui imprima bientôt le sceau Prussien sur chaque manifestation officiellement reconnue de l'esprit, et qui en même temps détacha la philosophie allemande de la philosophie chrétienne Européenne, la rétrécit et la nationalisa. Pour s'en convaincre on n'a qu'à comparer Leibniz et Kant. Leibniz est toujours fidèle à la tradition de la « *philosophia perennis* »... Nous avons besoin d'une philosophie qui ne ressemble pas, comme celle de Kant, à un *poing menaçant* mais à une main tendue ; une philosophie qui se rattache de nouveau au grand héritage philosophique de l'Europe chrétienne et dont l'âme soit le plus sévère *objectivisme* dans la reconnaissance d'un lien ultime entre le *monde* et l'*esprit humain*. « Non dans l'esprit de Kant mais dans celui de Leibniz réside la possibilité, pour la philosophie Européenne, de redevenir une harmonieuse symphonie (1). »

6° Renaissance de la Métaphysique. Sous ce titre Max Ettliger résume l'orientation principale de la philosophie allemande durant les deux dernières décades.

Selon lui, l'idée mère de cette orientation se trouve exprimée par le Prof. Joël dans sa « *Philosophische Krisis der Gegenwart* » (1914).

« La philosophie ne peut continuer à patauger dans son étude du moi, dans l'analyse de l'esprit ; elle doit jeter le pont entre l'esprit et la création, entre penser et vivre ; elle doit prendre contact avec les autres sciences pour en arriver à une synthèse, à une conception de la vie et du monde. La trouée vers la réalité vivante et la métaphysique est inévitable (2). »

Par Külpe († 1916) et N. Hartman et autres, le pont fut construit et la trouée achevée.

7° La crise de la Psychologie allemande. La psychologie allemande traverse également une crise. Elle fut causée par l'infécondité pratique de la psychologie expérimentale et par le retour de la psychologie à l'homme réel, concret.

Telle est la signification de la « *Gestaltpsychologie* » (3) de Köhler, Wertheimer et Koffka ; de la psychologie de la structure de Dilthey, Spranger e. a. ; de la psychologie individuelle d'Adler. Ici se trouve également la clef du succès de la psycho-analyse.

Tout ce mouvement est une réaction contre la psychologie expérimentale, contre l'analyse exagérée, contre les théories mécanistes et associationnistes de l'âme, qui prétendaient construire et expliquer toute la vie psychique par ses éléments. Ces théories n'avaient pas

(1) SCHELER : *Vom Ewigen im Menschen*. Halle, 1923, S. 156.

(2) MAX ETTLIGER : *Geschichte der Philosophie von der Romantik bis zur Gegenwart*. München, Kösel, 1924.

(3) Psychologie de la forme, ou mieux : « *Psychologie de la Structure* ».

d'yeux pour l'unité de la vie psychique, pour l'unité de la nature humaine, pour l'âme humaine (1).

8° Le Néo-Thomisme. Le Néo-Thomisme possède en Allemagne ce caractère spécifique qu'il se présente comme une anti-toxine de la mentalité allemande.

Des hommes tels que Ehrle, Bäumer, Hertling, Grabman ont tout d'abord réveillé le type mental du Moyen âge dans son ensemble, et ont ainsi éveillé dans l'esprit allemand la « *Sehnsucht* » c'est-à-dire l'aspiration nostalgique vers l'élément culturel opposé à la mentalité allemande actuelle. Dans l'ouvrage de Landsberg « *Die Welt des Mittelalters und wir* » on constate, à chaque page, que l'Allemand est prisonnier de sa propre mentalité.

« Pour l'Allemand le monde est un chaos, où l'organisation doit mettre de l'ordre ; pour le Moyen âge, au contraire, l'homme trouble l'harmonie de l'Univers. Pour les penseurs médiévaux, le cosmos est primaire... Pour le penseur allemand c'est le chaos qui est primaire ; l'homme doit y mettre de l'ordre (2). »

« L'ordre objectivement donné » que l'homme ne crée pas mais qu'il doit admettre et respecter, est, selon Landsberg, la *conditio-sine-qua-non* de l'assainissement de la philosophie allemande.

L'ouvrage de Pszywara se trouve sous le signe de la synthèse. Avec son « principe de polarité » il veut montrer que les deux mondes, que la philosophie allemande a séparés, au fond renvoient l'un à l'autre.

Il en est de même de R. Guardini. Typique est son ouvrage : « *Der Gegensatz, eine Philosophie des Konkreten Lebens* (3). » La philosophie allemande s'est égarée par son esprit d'abstraction ; ce n'est que par l'étude de l'homme « concret » qu'elle retrouvera la voie vers la conception vraie de l'homme et de la vie.

5. L'Objection capitale de Willmann contre la Philosophie allemande.

La philosophie allemande ressemble au pôle magnétique dont parle la légende du batelier : tous les rivets du navire furent arrachés, le bateau se brisa et les épaves en furent ballotés au gré des flots.

(1) Cfz. BÜHLER : *Krisis in der Psychologie*. Fisher, Iena, 1928. H. DRIESCH : *The Crisis in Psychology*. Princeton Un. Press, 1925. SAUPE : *Psychologische Strömungen der Gegenwart* dans D. Oersterwieck, 1928.

(2) LANDSBERG : *Die Welt des Mittelalters und Wir*. Bonn, Cohen, 1923, p. 113.

(3) *L'Antinomie, une philosophie de la vie concrète*. Mainz, Grunewald, 1925.

Là gît, selon Willmann, le défaut capital de la philosophie allemande. Celle-ci est issue du « *Geist der stets verneint* (1) » de la mentalité qui proteste, démolit, nie, qui partout brise les « *Mittelglieder* » les chaînons, désarticule les unités organiques, les tous vivants, les principes synthétiques et rompt ce qui, par essence, est uni.

1° Le Protestantisme. La mentalité religieuse d'un peuple constitue un facteur important de sa mentalité philosophique. Le Protestantisme a été, en fait, une lutte contre toutes les trames religieuses. Il a arraché l'individu à l'ordre de la religion.

« Dans tous les domaines, écrit Willmann, le Protestantisme est opposé aux chaînons intermédiaires. Il prétend s'appuyer sur la Bible, mais il répudie l'autorité de l'Eglise, qui se pose en médiatrice entre le croyant individuel et l'Ecriture, pour autant qu'elle fixe les articles de foi de l'Ecriture et les revêt d'une tradition vivante. Il veut conserver la foi chrétienne, mais tout ce qui en est passé à titre organique dans la vie historique de l'Eglise est qualifié, par le Protestantisme, d'œuvres humaines surajoutées. Il cherche la perfection chrétienne dans l'esprit chrétien, mais il rejette les œuvres et l'attitude extérieure qui leur est connexe, et où se révèle cet esprit, œuvres et attitude qui constituent la condition de la perpétuelle renaissance de l'esprit chrétien. Il veut reconstruire la chrétienté apostolique, mais il supprime les chaînons historiques qui relient le présent au passé. Il exige l'imitation du Christ, mais il rejette les exemples de vertus que nous offrent les Saints, ces fruits vivants de la Rédemption. Sa théologie est essentiellement explication de l'Ecriture, mais il lui est interdit de proclamer des vérités d'autorité ; elle prétend établir que l'Ecriture est le dépôt de la Révélation, mais elle laisse de côté, toute la sagesse que recèle l'Ecriture, et qui constitue le chaînon entre la théologie et la philosophie. » (G. d. I. II B. S. 577.)

Ainsi l'âme fut systématiquement isolée, et l'économie religieuse désagrégée. La répercussion sur le domaine philosophique ne se fit pas attendre.

2° La Philosophie séparée de la théologie. La scission entre la Foi et la Raison, entre la conception de Dieu et celle du monde conduisit finalement à la scission complète entre la théologie et la philosophie.

La soi-disant philosophie « pure, autonome » a séparé ce qui naturellement est distinct, mais en fait est associé partout dans l'homme concret, dans la vie intellectuelle totale et dans l'évolution historique : la théologie et la philosophie.

Le fait de rompre ainsi les liens unissant ces deux domaines capitaux de la vie, a porté préjudice non-seulement à la théologie mais également à la philosophie.

(1) De l'esprit de négation.

« Si l'on sacrifie le surnaturel, le suprasensible devient intenable » écrit Willmann. (G. d. I II, p. 90.)

Si l'on conteste la primauté à la théologie alors celle-ci n'occupe plus le second rang mais le dernier. Il en est ainsi chez Kant, qui lui assigne comme objet le « côté statutaire de la religion », c'est-à-dire le ballast que traîne la religion, parce que sa quintessence morale est incompréhensible pour la masse. »

3° La Philosophie séparée Dès qu'elle tourne le dos à la théologie, la philosophie finit par devenir lentement étrangère au théisme. Le concept de Dieu fut abandonné au bon vouloir de la pensée humaine. Ici également furent brisés les liens entre le Créateur et la Création, entre Dieu et le cosmos, entre Dieu et l'homme, entre l'homme et le monde, entre Dieu et l'âme, entre l'univers et le « moi ».

Le concept de création, avec tous les principes idéaux qui en découlent : tels l'ordre, la mesure, le nombre, la cause exemplaire, les idées, fut considéré comme une offense à la raison et mis au ban par l'ontologie. Ainsi le théisme traditionnel fut rejeté, les digues rompues, et le flot du monisme put envahir tout le domaine de la philosophie.

La mystique désemparée de Eckhart et de Tauler avait déjà percé les digues. Elle appuya tellement sur la parenté et la similitude de Dieu et de l'esprit humain, qu'elle n'avait plus d'yeux que pour le « Dieu en nous ». La Majesté divine, Dieu comme législateur, le « Dieu au-dessus de nous », la distance infinie qui sépare Dieu de l'homme, toutes ces idées avaient disparu du champ de la philosophie.

Là se trouve « l'écueil » de la philosophie allemande. Qu'un homme comme Max Scheler (1) n'a pu l'éviter, prouve à quel degré la philosophie allemande est atteinte du virus panthéiste et moniste.

La secousse subie par l'intellect allemand quand il s'est détaché de l'idée chrétienne de Dieu, a ébranlé jusqu'aux fondements son monde des concepts.

4° La Vérité séparée Cet ébranlement a atteint non-seulement de la réalité. l'ordre ontologique mais également l'ordre logique ou le monde de la vérité. Ici également furent éliminés les moyens termes entre objet et sujet, entre être et connaître, entre réalité et vérité. Les liens entre ces deux mondes sont brisés. Les concepts sont un simple produit de l'esprit ; ils ne possèdent pas de contenu objectif, ce ne sont que des mots (*Nomina-*

(1) Sa chute dans le monisme fut avouée dans sa conférence : « *Die Formen des Wissens und die Bildung* » Bonn, Cohen, 1925.

lisme). Les choses ne nous disent rien. L'esprit est enfermé dans son propre monde de concepts.

5° La Pratique séparée L'homme ne se trouve pas seulement de la Théorie. en face d'un problème théorique de la réalité et de la vérité, mais également devant un problème pratique : quels sont mes devoirs ; quelles sont les normes de ma conduite, les lois de ma vie ; quels sont les principes de mes actions ; quelle est la hiérarchie des valeurs morales ; quel est le style de l'ordre individuel et de l'organisation sociale !

Tels sont les problèmes fondamentaux de l'éthique ou philosophie pratique. L'éthique fut également considérée en soi : elle devint « autonome » c'est-à-dire séparée, non-seulement de la religion mais également de la philosophie générale ou théorique.

Ici également se creusa un fossé entre la théorie et la pratique, entre la conception du monde et la loi de vie, entre penser et agir, science et sagesse, être et vouloir, science et conscience, ordre matériel et ordre moral, ontologie et déontologie, monde matériel et monde moral, métaphysique et éthique.

De même que le nominalisme fit de l'homme le créateur de la vérité, ainsi il devint également l'auteur de son propre code de morale. « *L'autonomisme* » devint le berceau de l'éthique.

« Le principe de la philosophie de Kant est l'orgueilleux sujet *autonome* qui, par sa critique, mine toutes les données objectives pour élaborer dans *son propre moi* la science et le monde moral. Ce principe est un héritage du siècle philosophique... »
(A. d. W., S. 181.)

6° Désarticulation de la Philosophie. Ainsi furent brisés tous les liens qui unissaient les divers domaines de la philosophie. Autant ils étaient unis auparavant, autant ils étaient à présent séparés, étrangers, voire opposés l'un à l'autre. La pensée « critique et autonome » avait coupé toutes les artères vitales.

La philosophie, qui avait toujours proclamé le principe de l'unité du travail intellectuel, le caractère synthétique et universel de la vérité, fut gangrenée et dominée par la rage de la division du travail et du spécialisme. La philosophie universelle fut partagée en divers secteurs dont chacun luttait pour la primauté : Kant fit prédominer le *criticisme* ; Hegel le *logicisme* ; Herbart le *psychologisme* ; d'autres, l'histoire de la philosophie (*historisme*). Actuellement la prédominance appartient à la « Wertphilosophie », philosophie des valeurs ou *éthicisme*.

7° La Philosophie séparée Non-seulement furent brisés les liens de sa tradition.

qui unissaient les divers domaines de la philosophie et en firent un tout organique, mais les fils qui la reliaient au passé, aux prédécesseurs, à la vie intellectuelle des générations antérieures furent également coupés.

Les philosophes allemands se sont arrachés à la continuité historique : chacun suivait de nouvelles voies, cherchait de nouveaux principes, et, faisant table rase du passé, construisait « son système ».

La parole de Trendelenburg, le célèbre aristotélicien qui fut à Berlin le professeur de Willmann est restée lapidaire :

« C'est un préjugé allemand que chaque philosophe doit forger son système et argenter son propre miroir selon ses propres formules pour y refléter le cosmos. Par là notre philosophie souffre d'une fausse originalité... Il importe de renoncer à ce préjugé. » (*Logische Untersuchungen* I. Vorrede S. IX.)

Willmann a mis fortement ce défaut en évidence chez divers penseurs. Au sujet de Kant il écrit :

« Aucun philosophe n'a, autant que Kant, répudié aussi expressément et aussi violemment toute attache de sa doctrine avec les théories de ses prédécesseurs et sous-évalué la continuité historique en matière de philosophie... Kant est fier de mettre sa toute nouvelle méthode « critique » en lieu et place de celle de tous les penseurs des siècles antérieurs. Il déclare qu'il faut considérer comme nuls et non venus tous les essais antérieurs de métaphysique. » (A. d. W. p. 127.)

8° La philosophie historique L'Allemagne est le pays du travail séparée de la vérité philosophique.

fiévreux dans le domaine de l'histoire de la philosophie. N'y avait-il pas là une digue contre cette soi-disant construction à priori de systèmes ?

En fait non. On a dit que les hommes du Moyen âge n'avaient pas de « formation » historique mais une « conviction » historique.

Le contraire vaut pour les Allemands : ils possédaient une solide formation historique, mais aucune conviction historique, aucune foi en la continuité du travail philosophique, aucune piété pour les grands prédécesseurs, aucun respect pour le capital de vérités accumulé par les siècles.

Pourquoi ! Tout ce mouvement historique était gangrené par le *relativisme* ou *historisme*, selon lequel il n'existe pas de vérités et de valeurs permanentes, supratemporelles, suprahistoriques, éternelles et absolues. La soi-disant « loi de l'unicité » domine toute l'histoire, donc aussi celle de la philosophie. Le présent ne peut rien apprendre du passé car tout a évolué ; le temps emporte les vérités d'autrefois. La

philosophie est enfant d'une époque déterminée ; elle est rivée au temps ; dès qu'elle a fait son temps, disparaît son contenu de vérité.

Chaque époque doit tisser sa propre mentalité, se frayer sa propre voie ; le vieux a essentiellement vieilli ; le plus nouveau est essentiellement le meilleur.

Il était donc exclu de parler d'une « philosophia perennis » d'une « philosophie toujours jeune », d'une pierre de touche de la vérité et de l'erreur, de leçons du passé, de projeter de la lumière sur nos problèmes actuels. L'historisme a stérilisé l'histoire. Les événements historiques n'ont rien à nous apprendre ; l'historisme est le nominalisme appliqué aux données historiques.

Apriorisme et historisme tournent l'un et l'autre le dos à l'histoire comme maîtresse de la sagesse, et coupent par conséquent le nerf vital de la philosophie.

9° La philosophie étrangère à la vie. La vieille conception qui considérait la philosophie comme une « école de

sagesse », faisait du penseur une force universelle, un animateur, un semeur d'idées, un sage et un prophète. La philosophie moderne, surtout en Allemagne, est devenue une science académique, un savoir livresque abstrait, une discussion aride mais stérile de mots, une dialectique creuse. Elle est devenue philosophie d'école, de professeurs, de chaire.

Nietzsche appelait Kant le « Chinois de Königsberg ». Combien, écrit Foerster, qui écrivent et discutent sur la conception de la vie, et qui n'ont jamais envisagé la vie sérieusement ? Eucken a remarqué avec raison que la philosophie moderne nous a donné plus de pierres que de pain.

Cette impuissance devant les problèmes concrets de la vie ne s'appliquait pas tant à la philosophie mais plutôt aux philosophes.

Combien qui, tels des géants, jonglaient avec les idées, mais tels des nains, se défilaient dès qu'il s'agissait de régler leur propre vie et celle des autres sur leurs belles théories.

10° La philosophie séparée de la sagesse populaire. A mesure que la philosophie devenait étrangère à la vie concrète et se perdait dans le vide, elle s'éloignait

du simple bon sens. Son langage, ses problèmes, ses théories, sa terminologie étaient autant d'isolants entre la philosophie et le bon sens. Des philosophes classiques comme Socrate, Platon, Aristote, descen-

daient de la hauteur de leur vues pour se désaltérer à la source de la proverbiale sagesse populaire.

On a dit, avec raison, que la scolastique était une « systématisation du bon sens ». Au Moyen âge, la philosophie et la sagesse populaire étaient en connexion mutuelle. Des centaines de proverbes ont fait pénétrer la sagesse scolastique dans toutes les couches sociales.

La philosophie allemande de professeurs a toujours fait montre de son caractère aristocratique. Par l'extension universitaire anglo-saxonne, l'université allait à l'école chez l'homme de la rue, plutôt que ce ne fut l'inverse. En Allemagne c'était tout l'opposé : le résultat en a été que — par défaut de contact avec l'esprit du peuple — l'extension universitaire n'a jamais créé de mouvement en Allemagne (1).

11° Désarticulation La philosophie allemande a exercé une influence néfaste sur la personnalité humaine.

L'unité organique de l'homme fut brisée. Le sujet, la personnalité, l'autonomie, la dignité humaine, le « moi » furent pratiquement encensés et en même temps théoriquement désarticulés, diminués ou niés comme ils ne l'avaient jamais été. Nonobstant tout le psychologisme, la personnalité humaine devint très problématique.

Concernant *Kant*, Herbart remarque avec raison :

« Quand on considère la forte antinomie que Kant a établie entre les sens et l'intelligence, entre l'intelligence et la raison, entre la raison théorique et la raison pratique, entre la raison pratique et l'appétit inférieur, entre les deux facultés de jugement, on se demande si jamais philosophe a violenté l'unité de notre personnalité comme l'a fait Kant... Parmi les facultés de l'âme règne le *bellum omnium contra omnes*. »

(G. d. I. III, S. 532.)

D'autre part l'hétéronomie et le mécanisme psychique ont pesé sur la psychologie d'Herbart. Chez d'autres, tel Hegel, il n'y avait pas place pour la personnalité proprement dite.

On peut dire que tout ce courant moniste dans la philosophie allemande devait abattre la personnalité.

« La surévaluation excessive de la raison et de la pensée chez Hegel ne laisse aucune place pour une appréciation de la volonté et de l'acte, sans lesquels l'histoire de l'homme n'est pas suffisamment séparée des phénomènes physiques. Le monisme ne connaît pas de *volonté* dans l'homme parce qu'il ne connaît pas de sainte volonté en Dieu, parce qu'il n'admet pas la création. » (G. d. I. III, p. 727.)

(1) Cfr. FOERSTER : *Christentum und Klassenkampf*, Cl. II. — M. SCHELER : *Die Wissensformen der Gesellschaft ; Universität und Volkshochschule*. Leipzig. Neue Geist Verlag, 1926.

12^o Désarticulation La science fut arrachée à la philosophie et de la science. déclarée autonome. Ici également l'autonomie a brisé l'unité de la science.

L'organisme de la science est de plus en plus morcelé par la culture unilatérale du particularisme, du spécialisme et du professionnalisme. Ici également éclata la guerre de tous contre tous ; les diverses sciences non-seulement sont juxtaposées mais elles sont étrangères l'une à l'autre, voire ennemies. En se détachant de la métaphysique, elles se sont libérées extérieurement mais ont introduit l'anarchie dans leur propre domaine. Le principe centrifuge de la division du travail sans le contrepoids du principe centripète de l'unité de travail, de la synthèse, devait décomposer, morceler, émietter, désanimer la science.

« Le chercheur spécialiste qui n'a d'yeux que pour son domaine et ne veut rien entendre de sa connexion avec l'ensemble, et croit que l'ensemble sera d'autant plus fructueux selon que chacun s'applique plus intensivement à sa spécialité, ressemble au financier dans le système économique manchestérien d'Adam Smith, qui est convaincu que le souci de son propre intérêt est le meilleur moyen de favoriser le bien-être général. Ici on attend du mécanisme du marché, là de l'harmonie spontanée de la vie mentale, la sommation exacte des recherches spéciales autonomes. Le héros vertueux de Kant est l'analogue du professionnel isolé : il est producteur de moralité, spécialiste de la bonne volonté, adversaire de toute hétéronomie ; mais ce que lui-même et ses semblables font s'enchaînera spontanément, dans le « royaume des finalités », en la plus pure harmonie. »

(G. d. I. III S. 452.)

D'autre part, qu'on le veuille ou non, on admet une métaphysique ou bien on l'introduit frauduleusement, qu'elle soit vraie ou fausse. En apparence la philosophie était éliminée : en fait, tantôt l'une, tantôt l'autre des sciences a repris la fonction centralisatrice et s'est posée en cour suprême pour juger de la vérité. Tel fut le cas des sciences de la nature (*naturalisme*), de l'économie politique (*Marxisme*), de la biologie (*Darwinisme*), de l'histoire (*historisme*), de la psychologie (*psychologisme*), de la sociologie (*Sociologisme*) ou de la politique (*politisme*).

En somme on introduisit ici également dans la science le principe du nominalisme et ce principe fit que la science elle-même devint peu à peu sceptique vis-à-vis de son propre objet.

Combien de soi-disant jurisprudences scientifiques ou le principe du droit est éliminé ; combien d'éthiques scientifiques sans morale ; combien de psychologies sans âme, combien de sciences des religions sans religion !

De même que l'autonomie de l'individu signifie le suicide de la

personnalité, ainsi la science autonome a contribué grandement à la décomposition de la science.

« La science indépendante (de la philosophie) ressemble au vin sans raisin ; elle est sœur de l'éthique amoral de Nietzsche et de l'organisation sociale anarchique des épigones de Hegel. Leurs prédécesseurs sont : la philosophie sans métaphysique de Kant, la sagesse sans principes, le culte aréligieux de Dieu du siècle philosophique et le Christianisme sans Eglise des réformateurs de la Foi. »

« Partout ce qui est inséparable est mis en pièces et ce qui est vivant, mutilé. Le membre coupé est souvent remplacé par un membre artificiel ; la nature violentée se venge par des excroissances hybrides : le Christianisme indépendant cherche un appui dans l'Etat ; la philosophie sans métaphysique est lancée en l'air par la poésie conceptuelle du monisme ; la science sans métaphysique ramasse ses principes sans principe ; elle saisit le premier appui qui se présente pour soutenir sa colonne brisée. » (G. d. I. III, S. 454.)

13^o Décomposition de la culture et de la Société. Ce processus d'isolement devait nécessairement conduire à la décomposition de la culture et de la société. L'absence de principes, de biens idéaux, de valeurs morales et d'idéals communs et synthétiques, l'absence d'une commune conception du monde et de la vie engendre une culture toute extérieure et provoque le désarroi dans la société. L'autonomisme provoque l'atomisme (1) culturel et social.

« L'idéal culturel moderne vise uniquement le développement de la force, le déploiement de l'énergie, le travail producteur ; il ne s'inquiète aucunement ni de la direction, ni de la finalité de l'instinct d'activité et de création. (G. d. I., p. 283.)

La fiévreuse activité de notre culture est une culture épuisante ; le travail agité dessèche la vie ; les flots de l'activité fiévreuse minent les bases de la vie morale ; dans la lutte pour la capitalisation, le capital fondamental de la vie du peuple est dissipé ; les forces productives matérielles paralysent les forces socialo-plastiques. Dans la poussée vers le progrès, on oublie qu'il faut, à cet effet, un appui ; dans l'éloge de l'évolution continue on perd de vue qu'il faut un germe qui se développe ; sans le pouvoir germinatif et sans la puissance entéléchique de ce germe, tout le processus évolutif devient problématique. »

(G. de I. III, S. 971.)

(1) Philosophie qui prétend expliquer la formation de l'univers par la rencontre fortuite des atomes. Il n'y a par conséquent ni cause première intelligente, ni Providence. Les dieux sont relégués dans les intermondes. En outre il n'y a ni âme spirituelle, ni liberté, ni immortalité.

Si la science, la culture, la société ne sont pas encore rongées ou pétrifiées, on le doit à la loi de l'inertie dans l'histoire, à l'influence persistante de la tradition, à l'hérédité chrétienne, au parasitisme intellectuel et moral.

« Même la science rongée par l'autonomisme se nourrit encore aux anciennes sources notamment la Foi chrétienne et la sagesse traditionnelle. (G. d. I. III, p. 967.)

Quelques solides que peuvent être les forces constitutives de l'Etat, elles ne peuvent lui offrir un appui. L'Etat moderne vit de ce qu'il nie, et meurt de ce qu'il professe. » (Id., III, p. 874.)

Conclusion. Durant tout le siècle écoulé les Allemands ont philosophé passionnément et sur le terrain philosophique, ils ont produit quantitativement bien plus que tous les autres peuples Européens ensemble.

Nonobstant tout ce travail ils ne possèdent point de philosophie proprement dite, point de système de vérités permanentes, point de philosophèmes établis, point de discipline philosophique, point de capital philosophique transmissible. En fin de compte, toute leur activité dans le domaine de la philosophie n'était « qu'un travail de Sisyphe ».

« Malgré tout son travail de systématisation, Kant n'aboutit à aucun système ; malgré son ton doctrinaire, il ne construit aucune doctrine... Le Kantisme n'est qu'un ferment que nous rencontrons dans toute espèce d'édifices de la pensée moderne. Le travail philosophique de Kant, pas plus que celui des hommes du siècle philosophique, n'aboutit à aucune philosophie. » (G. d. I. III, p. 452.)

Tous ces philosophes n'ont construit que des systèmes particuliers, issus de la pensée du moment et disparaissant avec lui. On a dit que Napoléon avait fait de la peur un système : les Allemands ont construit des systèmes à en frémir !

6. Le vrai Idéalisme comme conception organique de la vie.

A cet amas de philosophie allemande qui décompose, désagrège et atomise tout, Willmann oppose l'idéalisme de la philosophie classique qui, elle, forme un tout organique.

Trendelenburg Une remarquable tentative pour parer au défaut capital de la philosophie allemande et amener une nouvelle unité dans la conception du monde et de la vie, fut faite par Trendelenburg, le professeur de Willmann à Berlin. Trendelenburg, non seulement s'attaqua au préjugé

allemand d'exiger un éternel recommencement, mais il indiqua aussi le remède :

« Le préjugé des Allemands, qu'il faut découvrir un nouveau principe pour la philosophie de l'avenir doit être condamné. *Le principe est trouvé ; il gît dans la conception organique de l'univers*, formulée par Platon et Aristote, et développée après eux, et qui doit être achevée et perfectionnée par un examen plus approfondi des principes fondamentaux et par le contact avec d'autres sciences. » (*Log. Untersuchungen I² Vorrede* p. IX).

Cette association de Platon et d'Aristote fit que les deux dénominations de leurs systèmes furent considérées, par Trendelenburg, comme synonymes pour exprimer la conception « organique » du monde.

Pour Trendelenburg, le réalisme d'Aristote était la « voie moyenne » entre les deux exclusivismes qu'il combattait : le *logicisme* d'Hegel avec ses concepts doués d'auto-évolution mais sans contact avec la réalité individuelle, et l'*empirisme* d'Herbart, qui n'admettait que les représentations et niait tout contenu de la pensée.

D'autre part, Trendelenburg parlait également d'*Idéalisme* dans le sens de Platon.

Ajoutons que Trendelenburg était *théiste*. Ainsi il pouvait définir l'idéalisme comme étant « la doctrine du monde et de la vie qui cherche la source de la *réalité* dans les *idées exemplaires* de Dieu. »

Comment l'expérience et la pensée, l'analyse et la synthèse, que Kant et ses disciples avaient séparées, furent réunies par Trendelenburg résulte de la pensée suivante :

« Nous lisons le monde comme une poésie. Lorsque des phénomènes particuliers nous remontons à la cause, et des parties au tout, nous suivons la voie de l'*expérience*. Lorsque nous considérons les parties à la lumière de l'ensemble conçu provisoirement, nous sommes conduits par l'*idée*. *Expérience* et *idée* se stimulent mutuellement, et la majesté de la connaissance gît dans le fait que l'une et l'autre se *compénètrent mutuellement*... Comme l'esprit du poète parle dans la poésie, ainsi Dieu parle dans le monde.

La conception organique de l'univers voit le monde à la lumière de la fin... Elle est *spirituelle, idéelle*... Les idées ne sont pas le produit de la pensée humaine, mais du Créateur. La *vérité* est un rayon de ces idées du Créateur... Ainsi la raison humaine n'est plus une étrangère dans l'univers mais elle est comme le premier-né dans la maison paternelle... Connaître devient ainsi l'acte digne de foi qui imite la pensée ; percevoir c'est écouter une révélation ; penser c'est réfléchir. » (*Log. Unt. S. 461-463.*)

En tête de son « *Ethique* », Trendelenburg plaça l'épigraphe : « Toutes les lois humaines se nourrissent de l'*unique* loi de Dieu. »

Trendelenburg a exprimé avec infiniment de justesse la connexion organique entre la spéculation historique et la spéculation philosophique dans les sciences de l'esprit :

« Leur principe est la nature humaine dans la profondeur de son idée et la richesse de son évolution historique. La spéculation historique et la spéculation philosophique sont connexes. La première sans la seconde serait aveugle ; la seconde sans la première serait vaine. Le véritable progrès n'est possible que si la spéculation historique s'allie à la spéculation philosophique, et que si celle-ci s'appuie sur celle-là. »

(*Naturrecht*, 2 A, p. 45.)

Mérites et déficiences. Willmann écrit de Trendelenburg : « Il restait calme parmi des agités... Il a provoqué une des plus heureuses réactions philosophiques du XIX^e siècle. »
(*G. d. I. III*, p. 704.)

Son premier mérite est d'avoir aperçu l'exclusivisme de la philosophie allemande, d'avoir stigmatisé son anarchisme et rectifié son provincialisme en prenant contact avec la tradition de la philosophie classique.

On lui doit la renaissance de l'aristotélisme. Il a formé une pléiade de chercheurs de premier plan : Eucken, Ueberweg, Brentano, Liebmann, Lange et autres. Külpe, place son « *Néo-Réalisme* » sous l'égide de Trendelenburg. Que Husserl a donné à son ouvrage capital le titre de « *Logische Untersuchungen* » emprunté à Trendelenburg, est un fait significatif. On peut affirmer que si l'on peut parler d'un « retour à Aristote » on le doit en premier lieu à Trendelenburg. Son principe de la connexion organique entre la philosophie et l'histoire de la philosophie est également d'importance capitale.

Enfin, à l'encontre de la tradition allemande, il a rendu au terme *idéalisme* sa signification classique, et montré que seul l'idéalisme classique est en état de combler le fossé creusé dans la philosophie allemande.

Toutefois il existe des ombres et des déficiences dans les conceptions de Trendelenburg.

Dans ses cours sur l'histoire de la philosophie il groupait tous les systèmes sous les noms de Platon, Aristote, Spinoza, Kant. La philosophie médiévale lui était peu connue : comme tant d'autres il croyait que le Moyen âge n'avait connu que des théologiens et que ceux-ci avaient arrêté le développement de la philosophie de l'Antiquité.

Trendelenburg était théiste. Mais il exprimait toujours son concept de Dieu en termes empruntés aux mystiques unilatéraux : *Deus nesciendo scitur*. Dieu est connu par non-connaissance. Ainsi son théisme resta stérile pour sa philosophie.

Enfin malgré sa conviction historique, il n'a pas réussi à combler « le fossé creusé par la Réforme dans tous les domaines de la vie histo-

rique ». Le préjugé protestant l'a empêché d'arriver à la pleine connaissance de l'union intime du Christianisme et de l'Aristotélisme, ni à celle de la *philosophia perennis*.

Achèvement par Willmann. Ce qui précède peut être considéré comme une introduction à la pensée de Willmann. Lui également voit le point de départ dans la conviction qu'il ne peut être mis fin au désarroi philosophique qu'en s'appuyant sur la philosophie classique. L'âme de celle-ci se trouve dans son *idéalisme* (Platon) qui est en même temps *réalisme* (Aristote). Et en raison de son pouvoir synthétique, la philosophie traditionnelle est à juste titre considérée comme la conception *organique* de la vie.

Pendant un certain temps, Willmann se rallia aux idées directrices de Trendelenburg ; mais son étude d'Herbart le conduisit à Aristote et également à Leibniz.

« Dans la doctrine de Leibniz je découvris un pont entre l'ancienne et la nouvelle philosophie, et le fait que ce penseur universel accorde une large part à la philosophie des Pères de l'Eglise et des Scolastiques, produisit sur moi une impression ineffaçable. L'idée de Leibniz d'une *philosophia perennis*, où est résumé ce que toutes les époques ont découvert en fait de vérité, cette idée me parut tout indiquée pour servir de pierre de touche pour tous les systèmes personnels. Ainsi les suggestions de Trendelenburg furent fécondées, mais également rectifiées et complétées par l'appréciation du *Moyen âge*. » (*Ueber Herbart zum Aristotelismus*, S. 4.)

Willmann fut ainsi amené à étudier les philosophes médiévaux, en qui il découvrit les véritables continuateurs d'Aristote.

« L'étude des Aristoteliens chrétiens effaça chez moi l'idée erronée qu'ils avaient mal compris et travesti la doctrine du maître ; au contraire, elle me démontra que c'est à eux que nous sommes redevables du *développement ultérieur* et du *complément* des doctrines aristoteliennes. » (*Id.*, p. 7.)

Les quatre grand'maîtres de l'Idéalisme chez Willmann. La conviction que les penseurs chrétiens « étaient les véritables continuateurs de la pensée des Anciens » amena Willmann à une conception plus profonde encore de l'erreur de la philosophie moderne, qui avait brisé la continuité de la pensée philosophique traditionnelle. Pour cette raison, ni Spinoza, ni Kant ne pouvaient plus dorénavant être considérés comme les maîtres de l'Idéalisme.

« Ils n'ont pas continué, mais détruit ce que les Anciens avaient construit. La Philosophie n'est pas une Pénélope qui défait ce qu'elle a brodé. » (*A. H. U. S. S.* 16.)

Ainsi : Platon, Aristote, St-Augustin et St-Thomas deviennent les grand'maîtres de l'Idéalisme. En ce qui concerne Platon et Aristote Willmann partage l'opinion de Trendelenburg, que ces génies ont mis en lumière un contenu commun de la vérité. Cette opinion est également partagée par les Pères de l'Eglise et les Scolastiques, à part certaines divergences qui occuperont toujours les recherches savantes.

« La doctrine Aristotélicienne des *formes substantielles*, et celle des *Idées* de Platon, ne s'excluent point, mais se complètent mutuellement.

Par les formes substantielles les choses *tendent* vers la Divinité ; les Idées sont les *lignes directrices* que la Divinité a données à cette tendance. Les *formes immanentes* imprègnent les choses *par le bas* ; les *types exemplaires* viennent à leur rencontre *par le haut*. Celles-là sont *imprimées* dans les êtres, ceux-ci leur sont *prescrits*. Les premières agissent du *dedans vers le dehors* comme *finalités*, orientées vers le but suprême ; les seconds sont les *lois générales* et les *biens généraux*, qui émanent de la Cause Suprême et auxquels tous les êtres cherchent à devenir participants. Sur les formes substantielles repose le *concept de la nature*. Sur les prototypes, la finalité.

Les premières sont le fondement de l'explication organique de l'univers ; les seconds, le sont de l'explication du monde par la Sagesse supraterrrestre. Les deux marchent de pair dans l'explication des phénomènes par la *fin* et par l'*idée*. » (G. d. I, II, S. 570.)

En soi, le réalisme d'Aristote n'est pas à l'abri du dédain pour le monde idéal ; en soi, l'idéalisme de Platon court le risque de perdre la réalité de vue.

Jamais maître et disciple n'ont collaboré aussi fructueusement que Platon et Aristote. Idéalisme et réalisme ne sont que deux aspects d'une seule et même vérité. La réconciliation des deux systèmes à la lumière de la vérité totale est l'œuvre des philosophes chrétiens.

Une position analogue est celle de St-Augustin et St-Thomas. St-Augustin suit Platon, parce que comme celui-ci, il avait à combattre le matérialisme et devait par conséquent mettre à l'avant-plan le monde invisible. L'épigraphe de son Idéalisme proprement dit peut s'énoncer :

« *Tanta in ideis vis constituitur ut, nisi his intellectis, sapiens nemo esse possit* : Dans les Idées il y a une telle puissance, que sans les comprendre, nul ne peut arriver à la sagesse.

St-Thomas, lui, se trouvait sur une autre position : tout comme Aristote il devait combattre le faux mysticisme et le nominalisme. De là l'orientation réaliste de son idéalisme, exprimée en ces termes :

Sensibilia intellecta manuducunt in intelligentia divinatorum.

Nonobstant les siècles qui les séparent, on dirait que ces deux génies, Augustin et Thomas d'Aquin, se sont parlé bouche à bouche. Dans le royaume de la vérité, l'Eglise a créé un éternel présent et Elle s'est fait siennes les doctrines de ces deux hérauts. Ils proclament la même vérité chrétienne, vue par deux génies, qui diffèrent par la tournure

d'esprit et les circonstances de l'époque où ils ont vécu. L'idéalisme de St-Augustin exige comme antipode le réalisme de St-Thomas et vice versa.

Idéalisme. Après ces explications préliminaires, nous pouvons faire connaître ce que Willmann entend par Idéalisme.

« Comme l'indique son nom, la conception idéale de l'univers repose sur ceci : que le monde est conçu idéalement, par conséquent : que dans le *visible* on reconnaisse l'*invisible*, que dans la *manifestation* on poursuive l'*idée*, que le *monde extérieur* devienne clair pour le *monde intérieur*. Mais l'idéalisme ne perd pas la *réalité* de vue, ni ne subjective le *monde extérieur* ; il se laisse guider par les choses vers le monde *idéal* en elles et au-dessus d'elles, et il peut par conséquent s'appeler tout aussi bien *réalisme*.

(G. d. I. II, S. 578.)

La même conception idéale du monde, qui révèle les bases fondamentales de la *vie sociale*, embrasse également la foi en l'*immortalité*. La même sagesse qui pose les bases de l'ordre moral, garantit également que l'homme vient de Dieu et doit retourner à Dieu, et précisément cette garantie est une des pierres fondamentales de l'ordre moral. Le véritable idéalisme n'apprend pas seulement à comprendre la *vie*, mais également la *mort* ; il n'apprend pas seulement à comprendre le *présent*, mais également l'*éternité*. (G. d. I. Widmung VIII.)

L'idéalisme est-il cette orientation de la pensée qui, au moyen des *principes idéaux* : idée, mesure, forme substantielle, finalité, loi, règle les rapports entre Dieu et le monde, entre *être* et *connaître*, entre *monde matériel* et *monde moral*, alors on doit considérer comme représentants modernes de l'idéalisme ces penseurs qui, se réclamant de *Pythagore*, de *Platon*, d'*Aristote*, d'*Augustin* et des *grands scolastiques* ont fécondé l'héritage de la philosophie antique et de la philosophie chrétienne basées sur ces principes idéaux. » (G. d. I. III, S. 208.)

Sa puissance synthétique. La définition que nous venons d'énoncer montre déjà la puissance synthétique de l'Idéalisme. Cette puissance constitue d'ailleurs son caractère essentiel. L'Idéalisme crée une connexion organique entre : unité et pluralité des êtres ; — réalité et vérité ; — monde matériel et monde moral ; — philosophie et théologie ; — sagesse théorique et sagesse pratique ; — unité et pluralité dans la vie psychique ; — philosophie et histoire de la philosophie ; — conception de la vie et vie culturelle générale ; — philosophie et sagesse populaire ; — philosophie et science ; — philosophie et organisation sociale ; — culture et catholicisme.

Dans son caractère synthétique, l'Idéalisme révèle l'essence de toute philosophie.

« La *philosophie* débute partout par le choix d'un point de vue, par la présupposition d'un *concept intermédiaire*, d'où elle peut monter et descendre. De là elle cherche à saisir en même temps le *supra* et l'*infra* et d'embrasser toujours *toute la réalité*. Elle est née de notre tendance instinctive vers l'*unité organique* de nos pensées, et de notre tendance à la *sagesse*. Ces mobiles, il est vrai, ne se trouvent pas au même plan que la

tendance supranaturelle vers Dieu, mais ils ont été également mis par Dieu dans le cœur de l'homme. Partant de ses principes intermédiaires, la philosophie obtient une vue sur la *totalité* de la connaissance et elle en tire également son *caractère d'universalité*. » (*G. d. I. II*, S. 86.)

Principes idéaux. Dans ces chaînons, dans ces concepts intermédiaires gît par conséquent la puissance unificatrice, organisatrice et synthétique de la philosophie.

Dans la citation ci-dessus sont indiqués les concepts intermédiaires de Platon et d'Aristote. Chez Platon les « *Idées* » constituent les prototypes des êtres, la charpente du cosmos, les fils directeurs du monde mental, les normes de la vie morale. Chez Aristote, les « formes substantielles ou entéléchies » jouent le même rôle ; elles sont les éléments constitutifs des êtres, les normes de leur réalité, de leur vérité et de leur valeur, leurs règles, lois et finalités. Chez Pythagore, tout le cosmos, le monde de l'être, de la pensée, des valeurs forme une unité organique par « le nombre, la mesure, l'harmonie ».

« Ces chaînons, ces concepts intermédiaires » voilà ce que les penseurs chrétiens ont développés, étendus, approfondis, éclaircis et complétés grâce aux inspirations chrétiennes. *Causae, origines, rationes, ordo, forma, mensura, idea* sont, chez St-Augustin, la clef de voûte de tout son édifice philosophique. St-Thomas fait de *mensura, pondus, numerus, species, causa, finis, forma, idea, exemplar, regular, lex*, les soutiens de sa conception du monde et de la vie.

La nature des principes intermédiaires est caractéristique pour une philosophie au point qu'ils déterminent complètement sa tendance et sa valeur.

L'Idéalisme se caractérise par le fait qu'il considère la réalité, l'homme et la vie comme fondés sur des principes « *idéaux* » suprasensibles, invisibles, et que ceux-ci ont été découverts, conçus et systématisés par les penseurs classiques de la *philosophia perennis*.

Ces principes sont les artères vitales de tout le système au point que la définition la plus concise de l'Idéalisme peut se formuler comme suit :

« L'Idéalisme est la philosophie à base théiste qui affirme la valeur objective des biens idéaux. » (*G. d. I., III*, p. 1035.)

Parecbases de l'Idéalisme. Cette définition est tellement importante, qu'elle peut servir de pierre de touche à tout système philosophique.

Les opinions et les systèmes qui s'écartent de l'Idéalisme, sont

désignés par Willmann sous la dénomination de « *Parecbases* », un terme qu'emploie Aristote pour désigner les organisations sociales qui s'écartent de la norme.

Ces « *parecbases* » peuvent aider à mieux saisir la nature de l'Idéalisme. Les principales déviations sont :

- 1° Le *Monisme* qui rejette la base théiste ;
 - 2° Le *Rationalisme* qui répudie toute base religieuse ;
 - 3° Le *Nominalisme* qui nie la valeur objective des principes idéaux ;
 - 4° L'*Intellectualisme* qui applique, mais d'une façon insuffisante, les principes idéaux au monde matériel ;
 - 5° Le *Mécanisme* qui méconnaît l'unité organique des principes idéaux ;
 - 6° Le *Réalisme* exagéré qui attribue aux principes idéaux une subsistance autonome ;
 - 7° L'*Empirisme* qui nie les principes idéaux parce qu'ils dépassent l'expérience sensible (*positivisme, relativisme, historisme*).
 - 8° Le *sensualisme* qui nie les principes idéaux parce qu'ils dépassent la perception sensible.
 - 9° Le *Matérialisme* et le *Naturalisme* qui prétendent rapporter tout à la matière ;
 - 10° Le *subjectivisme, l'autonomisme, l'individualisme* qui sacrifient les principes idéaux au sujet.
- Examinons à présent le pouvoir organique synthétique de l'Idéalisme dans les divers domaines.

6. Les trois Synthèses capitales de l'Idéalisme.

Dans les trois problèmes fondamentaux de la philosophie, à savoir les problèmes métaphysique, critériologique et éthique, l'Idéalisme révèle son pouvoir de synthèse et d'organisation.

A ces trois problèmes on peut comparer ce que nous avons dit plus haut du catholicisme et de son *Théo — Christo —* et *Ecclésio-centrisme*.

La grande différence consiste en ce que la « position » de Willmann est tout autre et que par d'autres voies il arrive à la même conclusion. Les « principes idéaux » sont le centre de gravité de sa pensée philosophique.

- 1° Le Problème ontologique. *Les principes idéaux sont le trait d'union entre Unité et Pluralité, entre Dieu et le Cosmos, entre Dieu et l'homme.*

Le professeur de Willmann, le célèbre philologue Böckh avait coutume de dire que le problème de Dieu est le plus important problème de la philosophie.

Et toute l'histoire le démontre. Le problème *unité-pluralité* était et est le pivot de la philosophie moderne comme il l'était de la philosophie de l'Antiquité.

Si la philosophie a, de tous temps, cherché des « concepts intermédiaires » c'était surtout pour jeter un pont entre les concepts : unité et pluralité.

Le *Monisme* et le *Pluralisme* ou *Atomisme* restent enfermés dans un cercle faute de solides concepts intermédiaires : l'un est finalement absorbé dans le *multiple* ou vice-versa. La philosophie classique a brisé le cercle grâce à ses concepts intermédiaires. St-Thomas surtout est l'homme de la synthèse, le constructeur classique de traits d'union, l'inimitable redresseur de l'erreur, parce que il a réuni en une vaste synthèse organique tous les principes idéaux des maîtres de la philosophie, et les a appliqués à tous les domaines.

Les principes idéaux qu'il a surtout utilisés sont : mesure, idée, cause, fin, forme et matière, acte et puissance, ordre et loi.

Ces principes idéaux deviennent les arcs unissant les deux réalités : le monde matériel et le monde suprasensible.

a) Les principes idéaux sont des *principes d'être*. Tout le cosmos, tous les êtres possèdent une essence idéale, un appui, auquel ils sont redevables de leur être, de leur réalité, de leur loi, de leur fin, de leur activité. Ils possèdent donc leur être, leur réalité, leur valeur propres.

b) *Ils ne sont point un produit de l'esprit humain*. Ils ne viennent pas de l'homme ; les principes idéaux existent dans les essences, mais renvoient les essences à quelque chose au-dessus d'elles.

c) *Ils ont leur origine en Dieu, mais ne sont point la Divinité*.

« Dieu est au-dessus de toutes les antinomies, disait Aristote. Ainsi Dieu devient : la Cause première, l'Idee des Idées, l'Acte pur, la Norme de tout, le Prototype, l'Etre pur, la Fin de toutes les fins, l'Unité, la Vérité, la Bonté. Les principes idéaux sont les ponts entre Dieu et l'homme ; ils sont également une digue contre le Monisme où, en fin de compte, ces deux réalités sont confondues.

Telle est la base théiste de l'Idéalisme. Le concept théiste de Dieu est en dernière instance la garantie des principes idéaux et de leur valeur objective.

Le Christianisme a éclairci et expliqué ce problème par le *concept de création* grâce auquel la *ressemblance* entre Dieu et l'homme consti-

tue le chaînon qui maintient tout à la fois : le « Dieu *en nous* » et le « Dieu *au-dessus* de nous ».

Au sujet d'Augustin, Wilmann écrit :

« C'est le concept des *Idees* qui empêche la fusion du divin et de l'humain : l'homme demeure en Dieu, comme idée de Dieu, et Dieu demeure en l'homme par le fait que l'idée de Dieu lui devient consciente ; l'image de l'homme en Dieu est divine, l'image de Dieu dans l'homme, qui renferme en même temps l'image de l'homme en Dieu, est humaine...

Augustin maintient énergiquement la distinction entre la nature éternelle, immuable de Dieu et la nature créée de l'homme, et ainsi il coupe court à toute conception moniste de la relation de l'homme à Dieu. L'homme a été créé par Dieu, mais il n'est pas une émanation de Dieu.

Dieu et l'âme sont unis d'une façon *mystérieuse* et *inexprimable*. Mais, de même que la vérité ne s'identifie pas avec l'acte de connaître, la pensée avec l'activité pensante, la jouissance du bien avec le bien, ainsi Dieu et l'âme ne se confondent point et leur *union n'est pas une fusion d'essences*. Le concept de vérité saisi objectivement empêche la fusion du divin et de l'humain. Le concept idéaliste fondamental est un antidote à la mystique moniste. » (G. d. I. II, p. 263.)

2° Le problème critériologique. Les principes idéaux constituent également les traits d'union entre *réalité et vérité, être et connaître, objet et sujet, monde et esprit, sens et intelligence, expérience et spéculation.*

Les principes idéaux ne sont pas seulement des principes de réalité, mais également des principes de connaissance, c'est-à-dire : ils sont les points initial, central et final de la vie cognitive.

Dans le problème cosmologique se manifeste le caractère *théiste* de l'idéalisme ; dans le problème cognitif se révèle son caractère *réaliste*.

Les principes idéaux, comme l'indique leur dénomination, sont idéaux, c'est-à-dire supra-sensibles, idéels ; ils sont également *objectifs, réels* ; ils possèdent un contenu objectif que l'homme ne crée point mais qu'il constate.

Ils embrassent à la fois l'idéal et le réel, la réalité et la vérité, l'objectif et le subjectif. Ce qui vaut pour la vérité, vaut également pour les principes idéaux, puisqu'ils sont également principes de vérité.

« La *vérité* n'est pas un corps et cependant elle est quelque chose de *réel* : elle n'est pas notre pensée et cependant elle est idéelle. Par conséquent il y a quelque chose qui est à la fois *réel* et *idéel*, quelque chose qui est *supra-matériel*, qui est au-dessus du *jeu de la pensée humaine*. » (G. d. S. II, p. 279.)

Les principes idéaux donnent aux choses leur réalité, à nos pensées leur vérité ; telle était la conviction de Pythagore, de Platon et d'Aristote, de St-Augustin et surtout de St-Thomas, qui, au moyen de leurs concepts intermédiaires ont construit un pont entre le monde matériel

et le monde conceptuel. La connaissance de la réalité est possible parce que la réalité doit son origine à un Esprit créateur, la réalité à quelque chose à dire à l'esprit humain parce qu'elle est *par* l'esprit. Que la réalité vise l'esprit et que l'esprit vise la réalité constitue l'âme de l'Idéalisme classique.

« Dans l'expression « ma connaissance de l'objet » se trouve déjà exprimée la connexion mutuelle de la part du sujet et de celle de l'objet. Comme étant *ma* connaissance, elle m'appartient entièrement ; comme connaissance de l'objet elle n'exprime rien de plus que l'objet, et par conséquent elle appartient entièrement à l'objet. Dans ma connaissance de l'objet, le moi et l'objet se sont identifiés grâce à un *intermédiaire*. Par conséquent la première question doit porter sur ce *chaînon* qui unit le sujet et l'objet. Ce chaînon est la *forme* de l'objet élaborée par mon esprit (Aristote), l'idée de l'objet (Platon), le *nombre* (Pythagore) dont l'élaboration coïncide avec la fusion du sujet et de l'objet. » (*G. d. I. III*, p. 530.)

La question de savoir si nos concepts ont un fondement objectif en dehors de nous, tout comme nos perceptions ont un fondement sensible, est également résolue affirmativement par la philosophie classique. Et en ce sens elle est *réalisme*.

« Elle est réaliste en un double sens : 1° elle reconnaît l'objectivité du monde sensible ; 2° et d'autre part elle reconnaît la valeur objective de nos concepts : ceux-ci sont donc quelque chose de plus qu'un produit de l'esprit humain. » (*G. d. I. II*, p. 323.)

Parmi les « *parecbases* » de ce réalisme il faut signaler le *sensualisme* qui sous-évalue la pensée au profit de la perception, et l'*intellectualisme* qui surévalue la pensée au détriment de la perception. L'un et l'autre sont un produit du *nominalisme* qui nie la valeur objective des principes idéaux.

« L'élimination des *chaînon*s intermédiaires est la caractéristique du *nominalisme*. (*G. d. I.*, II, p. 487.)

L'essence du *nominalisme* gît dans la négation de la valeur objective de nos concepts, dans la réduction de l'idée à l'activité psychique qui, dans le « nom », lui imprime un sceau. (*Id. I*, p. 356.)

Les *nominalistes* se vantent tantôt de l'expérience, tantôt de la pensée, de la logique ; mais à l'expérience ils enlèvent le sommet, en niant qu'elle pénètre jusqu'aux contenus de la pensée, et ils minent la logique en niant l'objectivité des concepts. Ainsi le nominalisme se balance entre le *sensualisme* et l'*intellectualisme*, entre la timidité et la témérité de la pensée. » (*Id. II*, p. 585.)

3° Le problème éthico-social. Les principes idéaux sont également les chaînon entre ÊTRE et AGIR, CONNAÎTRE et VOULOIR, PENSER et FAIRE, CHERCHER et VIVRE, VÉRITÉ et SAGESSE, CONCEPTION DE LA VIE et CONDUITE DE LA VIE, MÉTAPHYSIQUE et ÉTHIQUE. Les mêmes principes idéaux qui sont à la base du monde

des êtres et de la pensée, sont aussi les normes de la vie volitive, les lignes directrices de la vie active, les normes du monde des valeurs.

Ici les *Idées* se présentent sous la dénomination de : *loi, règle, exemple, fin, valeur, bien*.

Le Nominalisme, l'Autonomisme, l'Individualisme dans l'Éthique et la Sociologie.

L'importance et la fonction des principes idéaux deviendront surtout manifestes si l'on prend comme point de départ l'éthique et la sociologie modernes qui ont abandonné ces principes.

Le *Nominalisme* qui niait la base idéale des réalités, devait nécessairement en arriver à obscurcir et à rejeter le contenu idéal et normatif du monde moral. La doctrine, que nous forgeons nos concepts uniquement à l'aide de nos sensations et de nos perceptions, entraîna la conséquence que nous élaborons également les lois et normes morales selon nos besoins. Si notre esprit n'a pas en vue la vérité dans les choses, alors il ne peut être imposé à notre volonté aucune loi qu'elle devrait accepter et non créer.

Ainsi le nominalisme ne tarda pas à attaquer et à envahir le monde moral, avec la conséquence que la valeur objective, idéale de ses lois et normes fut niée.

L'éthique moderne aboutit à l'autonomisme : la volonté autonome crée les lois morales. Et de même que pour le nominalisme il n'existait que des *objets particuliers individuels*, le monde moral se réduisit à des individus. Les institutions sociales sont un produit des individus, tout comme les concepts ne seraient que des amas de représentations. Nominalisme, autonomisme et individualisme sont connexes.

Éthique et Sociologie réaliste, idéaliste et organique.

Grâces aux principes idéaux, l'éthique et la sociologie classiques offrent une toute autre structure. Et d'abord, grâce à ces principes, le monde moral reste en contact avec le monde invisible des Idées et avec la Divinité. Les lois morales possèdent ainsi un contenu idéal, elles sont *prescrites* à l'homme : la loi divine est le fondement de la loi humaine. Par là elle présente un caractère théiste, idéaliste et organique.

« Toute morale repose sur l'élément *éthique* de la religion ; elle prend son point de départ dans les normes de vie conçues comme commandements divins, mais elle considère la loi morale, non seulement à la lumière du commandement, mais également dans sa parenté avec la loi de l'être et du connaître. » (*G. d. I. II*, p. 124.)

Mais la loi morale est également réaliste : elle n'est pas seulement faite, imposée, proclamée, prescrite ; il y a également une loi morale « non-écrite », une *loi morale naturelle* ou une *loi naturelle morale*, inscrite dans le cœur de l'homme, et jaillissant du fond de sa conscience, de son essence profondément humaine.

La loi n'est pas un commandement, un devoir imposé de l'extérieur, elle n'est pas une camisole de force, elle n'est pas une inhibition, un appauvrissement, une barrière, mais une valeur, une extension de la vie de l'homme, un ennoblissement de son être, une satisfaction de ses désirs, de son instinct, un appui pour son être, un facteur de vie, un *bien*.

« Dans le monde moral, les principes idéaux sont également des biens. »

Pour la volonté ils sont des règles, des lois, des commandements ; pour le cœur ils sont des *biens*. Les objets sensibles sont des biens matériels ; les contenus de la pensée sont des biens éthico-spirituels.

Dans ce *concept de biens*, l'éthique classique trouve le chaînon qui lui permet de combler les unilatéralités de l'éthique moderne, ainsi que le fondement de sa structure organique interne.

« Sa morale synthétise tous les moments de la conscience morale et tous les points de vue du monde moral. Ici il ne manque aucun chaînon, aucun membre, comme il arrive fréquemment dans les systèmes éthiques pré-ou extra-chrétiens ; ici point de lacunes ou l'arbitraire peut prendre pied. Les moments *religieux et intellectuel*, la *loi* et la *conscience*, la *vertu* et le *bonheur*, la *justice* et la *sagesse*, les *œuvres* et la *bonne volonté*, la *légalité* et la *moralité*, l'*extérieur* et le *for intérieur* se trouvent ici parfaitement harmonisés. (G. d. I. I, p. 422.)

Le *rigorisme* qui élimine toute tendance au bonheur ne connaît pas l'instinct du bonheur inné dans l'âme. Le *rigorisme* n'est pas une force de l'éthique, mais une faiblesse qui a sa source dans la méconnaissance des principes intermédiaires. La *vraie*, la *saine éthique* n'a pas besoin de faire du *rigorisme* pour la raison que son *concept vivifiant de loi* adapte la *loi* à la *vie* tout comme il adapte la *vie* à la *loi*.

L'*éthique moderne* a éliminé le *concept de biens*. Dans son esprit individualiste elle considère la moralité comme un attribut de la personne, et par là elle est simplement *théorie de la vertu* ; dès qu'elle se pose en *doctrine des devoirs*, elle détruit le concept de loi comme chez Kant, qui n'admet que des auto-commandements. » (3 *Jahrb. V. d. C. E.*, S. 4.)

Les Idéals. Willmann applique également aux biens spirituels la dénomination d'*idéals*. Il les définit :

« Les idéals sont des valeurs spirituelles, des devoirs et des obligations de vie, qui doivent être actualisés chacun selon sa propre loi, par une activité individuelle de l'esprit. » (G. d. I. III, p. 1034.)

Tels sont : la foi, la langue, la science, l'art, les mœurs, l'éthos, le droit, l'Etat.

Le concept de biens est inséparable du concept de communauté. « Toute communauté naît en raison d'un bien » dit Aristote. Dans son *Philèbe*, Platon a dressé une table des biens : Le bien suprême est Dieu ; le second : ses œuvres ; le troisième : l'esprit humain fait pour Dieu ; le quatrième : les œuvres de l'homme dans le domaine de la science et de l'art ; le cinquième : les plaisirs des sens pour autant qu'ils sont purs.

« Les biens spirituels ont leur sommet dans la religion, dans les biens de la foi. Ce fut le christianisme qui enseigna le premier cette vérité, mais le monde païen la connaissait déjà : *pro aris et focis* était le cri de guerre des Romains. » (3ter Jahr. d. V. C. E., p. 16.)

Dans le concept de biens gît le chaînon organique, synthétique entre l'individu et la communauté. L'élimination de ce chaînon a engendré l'individualisme et le socialisme, le culte de l'Etat et l'autonomisme.

Ce n'est que lorsqu'on reconnaît les biens *spirituels*, et l'Eglise qui en est dépositaire, que l'on possède le vrai concept organique, qui est en même temps hiérarchique, de la communauté, et alors seulement on aperçoit la différence entre ce qui est « social » et ce qui est « politique », entre la Société et l'Etat.

La conception chrétienne exclut l'absolutisme d'Etat.

« Pour la conception chrétienne l'unilatéralité du point de vue politique est exclue : lorsque à côté de l'Etat, l'Eglise unit les hommes, alors le regard est également ouvert sur les autres institutions sociales et sur les biens dont elles sont les dépositaires. » (G. d. I. II, p. 316.)

7. Connexion entre la Philosophie et la Théologie.

Toute philosophie est basée sur une religion ; une véritable philosophie sur une religion complète ; la vraie philosophie sur la religion parfaite.
(G. d. I. II, p. 90.)

Telle est la loi fondamentale que Willmann a déduite de l'histoire de la philosophie. Là gît non seulement la loi d'évolution de toute pensée philosophique, mais surtout un caractère essentiel du véritable Idéalisme. Cette idée mit Willmann en conflit avec la doctrine courante des modernes.

« L'histoire contemporaine de la philosophie se place au point de vue *rationaliste* selon lequel la foi est un savoir inculte, la religion une métaphysique manquant de maturité, la théologie une philosophie à l'état larvaire... et que la vraie philosophie est née de la pensée moderne, autonome, libre...

La conviction rationaliste fondamentale gît en ceci : que la *Foi* n'a rien à dire à l'homme de ce que sa *raison* peut lui apprendre beaucoup mieux. » (G. d. I. II, p. 544-49.)

Chez les Hindous et les Peuples Orientaux la philosophie est en connexion organique avec la religion. Chez les Grecs également la philosophie s'est greffée sur le tronc de la tradition religieuse ; les philosophèmes sont issus des mythologèmes et des théologèmes. Willmann a surtout mis en évidence le fondement religieux de la philosophie chez Pythagore, Platon, Socrate et Aristote. Pour lui, Platon est le « plus grand théologien des Grecs » ; et Aristote dénomma « théologie » son œuvre capitale c'est-à-dire sa métaphysique.

Cette opinion est à présent bien plus courante qu'à l'époque où la « *Loi des trois états* » de Comte était considérée comme un axiome. Max Scheler a montré que cette soi-disant loi était un préjugé du Naturalisme et de l'Occidentalisme.

« La « *Loi des trois états* » écrit Scheler, est une *erreur totale*. Le penser et le connaître théologiques, le penser et le connaître positifs ne sont point des phases historiques de l'évolution du savoir, mais des attitudes de l'esprit et des formes permanentes de la connaissance qui ont leur racine dans l'essence même de l'esprit humain... Tous les *systèmes métaphysiques* que nous connaissons — Hindou, Grec, Chrétien et Moderne, — portent toujours le sceau de leur *ambiance religieuse*. » (Zur Soziologie und Weltanschauung.)

Willmann écrit dans le même sens :

« Le fait que la métaphysique est issue de la théologie ne doit pas rompre la connexion qui existe entre ces deux disciplines, et la culture des sciences de la nature ne signifie nullement une rupture avec la métaphysique. Ces phases ne sont point des stades intermédiaires, mais constituent une unité ininterrompue. Ce sont les *pseudo-philosophes* qui n'entendent plus rien à Dieu quand ils en arrivent à la *métaphysique*, et ignorent totalement les principes, quand ils étudient la *nature*. » (G. d. I. III, p. 838.)

D'autre part, à présent que la psychologie de la structure a montré la compénétration de toutes les sphères de la vie dans la psyché individuelle, la connexion, entre les divers domaines de la culture, s'impose également.

La doctrine des « cycles culturels » (Gräbner, Schmidt et autres) est le pendant de la psychologie de la structure. Or, la connexion de toutes les manifestations de la vie, et surtout la connexion de la religion et de la philosophie, est une présupposition dans la doctrine des cycles culturels.

Envisagée sous l'angle de la loi formulée par Willmann, on considère la philosophie chrétienne sous un autre aspect.

« La philosophie de l'Antiquité est plus religieuse que l'on ne croit, et la religion chrétienne est plus spéculative que le pense le rationalisme... »

La philosophie antique et la philosophie chrétienne ne se distinguent pas comme raison et foi, liberté et déterminisme, mais comme *désir* et *accomplissement*, *préparation* et *achèvement*, *pré-époque* et *temps révolus*. (G. d. I, II, p. 3.)

Combattre la primauté de la théologie, est non-seulement considérer comme avorton la philosophie chrétienne, mais également l'édifice scientifique de l'Antiquité, et arracher la doctrine des principes à ses racines historiques. C'est arracher à l'évolution de l'esprit humain la plus antique des sciences, le tronc dont sont issues toutes les branches du savoir. » (G. d. I, II, p. 90-91.)

Base religieuse de la Culture. Dès que l'on a saisi la connexion entre la théologie et la philosophie, ces deux domaines capitaux de l'esprit, celui-ci est préparé à concevoir le fondement religieux des arts et des sciences.

Historiquement, la pierre d'autel est devenue partout la pierre angulaire de la culture.

« On peut porter aux nues l'instinct, le besoin, la nécessité, la lutte pour la vie, comme maîtres de l'humanité, ils ne conduisent cependant qu'au seuil des activités supérieures de notre esprit. Le besoin de protection peut avoir appris à l'homme l'art de la construction, mais une architecture n'est née que le jour où de la pierre on fit des temples : les lieux sacrés ont donné leur nom aux styles architecturaux. L'instinct du jeu peut avoir conduit à l'invention des instruments de musique, mais du jeu ne naquit un *art musical* que le jour où la musique fut mise au service du culte ; c'est la piété chrétienne avec son aspiration vers le grandiose qui de la crécelle a fait sortir l'orgue, et de la sonnette, la cloche. La chanson populaire, le mythe, la légende peuvent toucher de près à l'activité créatrice de la langue : un peuple ne fait son premier pas dans la littérature que le jour où il enregistre ses documents sacrés, ses hymnes et sa doctrine du culte. (A. d. W., p. 3.)

Les sciences également possèdent à l'origine un caractère sacré. L'explication des documents de la Foi est le berceau de la *grammaire* ; la mesure et l'orientation des lieux des sacrifices, la construction de l'autel, la fixation de l'époque des cérémonies religieuses, ont donné naissance aux sciences *mathématiques*, et même leur caractère de sciences exactes dérive de la religiosité, de la ponctualité que l'époque antique déploya en cette matière. La plus ancienne *science de la nature* est l'*Hiéro-physique* tout comme la plus ancienne *Astronomie* est l'astro-théologie. La science du Droit et l'Histoire sont des sciences du temple. » (A. d. W., p. 3.)

L'unité organique et l'inspiration éthique du travail scientifique et artistique, tout comme son histoire, renvoient la culture à son fondement religieux. Cette pensée fondamentale de Willmann sur la religion comme source de la culture, nous rappelle les idées de Kidd, d'Eucken, de Foerster, de Scheler sur le fondement religieux de tous les problèmes de vie. L'essayiste américain *Irving Bablitt* écrivait dernièrement :

« Le problème économique, étudié quelque peu à fond, révélera son lien avec le problème politique, le problème politique à son tour apparaîtra comme connexe au problème philosophique ; et le problème philosophique lui-même paraîtra bientôt inséparable du problème religieux (1). »

(1) IRVING BABLITT : *Democracy and Leadership*. New-York, 1924, p. I.

Distinction. Si Willmann a vivement mis en évidence la connexion entre la philosophie et la théologie — comme réaction contre leur séparation dans la philosophie allemande — il a d'autre part appuyé également sur la distinction à faire entre ces deux sciences.

Son professeur Trendelenburg parlait constamment du rétablissement de la tradition entre Kant, Spinoza, Platon, Aristote, mais en négligeant la scolastique médiévale. Lui également subissait l'influence du préjugé rationaliste, que le Moyen âge n'avait produit que des théologiens.

Des années durant, Willmann a étudié le problème, pour en arriver enfin, après une étude approfondie des sources, à la conviction que « ces grands penseurs chrétiens étaient, il est vrai, des théologiens, mais aussi de vrais et profonds philosophes, continuateurs du travail philosophique des Anciens ». (*A. H. u. S.*, p. 11.)

S'il existe des liens étroits entre la philosophie et la théologie, en ce sens notamment que l'une et l'autre poursuivent la même vérité et la même sagesse, il est néanmoins hors de conteste, que ces deux sciences possèdent chacune leur point de vue, leur méthode, leurs lois et leur valeur propres.

« Le domaine de la philosophie n'est pas une annexe de la théologie. Il est autonome tout comme la recherche de la vérité, de ses sources, de ses méthodes, de ses conditions est une tâche autonome. (*G. d. I.* II, p. 86.)

La *théologie* est la science de la vérité chrétienne ; la *philosophie* est la science chrétienne de la vérité. (*Id.*, p. 15.)

Des *dogmes* et des *philosophèmes* ne sont nullement identiques, et nulle part ils ne sont aussi soigneusement distingués que dans la philosophie chrétienne. Dans les dogmes sont exprimés des vérités révélées ; dans les philosophèmes, des résultats des recherches de la raison. » (*A. d. W.*, p. 52.)

Le point de vue de Willmann. Dès que l'on s'est rendu compte du grand déficit résultant de l'absence de base religieuse dans la philosophie allemande, on conçoit le point de vue de Willmann. Ceci s'applique également à sa définition de la scolastique comme étant « un réalisme orienté par les Idées et surtout par la foi ». (*G. d. I.* II, p. 324.)

Newmann p. ex. a appuyé davantage sur l'autonomie de la philosophie, parce qu'il pouvait présupposer sa base religieuse. En Allemagne, au contraire, sous l'influence du rationalisme, cette autonomie était poussée jusqu'à la séparation complète, et cela au grand dam de la philosophie elle-même. Pour ce motif Willmann a dû insister sur l'antipode, notamment sur sa compénétration avec la théologie.

8. L'Unité de la Philosophie.

L'unité organique de la philosophie théorique et pratique constitue un caractère essentiel du véritable idéalisme.

1^o Triade religieuse. Dans sa structure intime la philosophie nous dévoile l'influence de son fondement : la religion.

A travers toute la « *Geschichte der Idealismus* » court, tel un fil d'or, l'idée que nous avons rencontrée déjà chez Newman et chez l'historien de la religion : Baron F. von Hügel, notamment que la religion est construite partout et toujours sur trois éléments constitutifs à savoir : un élément mystique, un élément rationnel et un élément éthique.

« Dans tous les documents religieux de l'Antiquité sont énoncés des *doctrines de foi* et des *commandements du culte*. Ceci répond au trait qui se trouve dans l'essence même de la religion, notamment l'union de la *connaissance* et de la *pratique* de la religion, de la *foi* et des *œuvres*, de la *prière* et de la *conduite de vie*, de la *contemplation mystique* et de l'*obéissance s'inspirant de la loi*. » (G. d. I. I, p. 145.)

De là découle, à la longue « l'élément rationnel », les sciences sacrées. Partout, chez les Hindous, chez les Grecs, chez les Juifs et dans le Christianisme nous rencontrons les trois éléments : mystique, rationnel et éthique.

En fait cependant, il surgit des conflits entre ces trois éléments ; le maintien de l'unité harmonique entre eux devient un problème central de l'Eglise. Non seulement des conflits surgissent, mais souvent l'un des éléments est surévalué au détriment des autres, ou bien éliminé. Le maintien de l'ensemble, de l'union et de l'harmonie entre les trois éléments acquiert une importance telle, que l'on y découvre une pierre de touche de la force, de la valeur, de l'universalité des différentes religions.

Newman a montré péremptoirement que l'Eglise catholique révèle sa génialité sans égale dans le fait qu'elle s'accommode de la plus large autonomie de ses trois missions : la prêtrise, le professorat et le pastorat, tout en les harmonisant dans la plus admirable unité vitale.

Cette triade religieuse renvoie aux trois degrés fondamentaux que l'on rencontre dans la structure de la vie humaine. On y découvre une *triade organique* de toute la vie humaine. Nous en donnerons une synthèse à la fin de cette étude.

2° Triade Philosophique Ici nous saisissons mieux encore la loi fondamentale de Willmann, que la philosophie repose sur la religion ; la véritable philosophie sur la religion complète ; la vraie philosophie sur la religion parfaite.

L'instinct philosophique a sa source dans l'élément mystique de la religion.

« La philosophie jaillit de l'élément mystique de la religion et de la théologie. Dans la conscience qu'il est créé par et pour *Dieu*, l'homme puise le courage d'approfondir l'origine et la finalité du processus cosmique. Il en resterait à la surface des phénomènes, s'il n'était certain de ce qu'il a sa source dans les profondeurs de la Cause Première, à laquelle il accède par le recueillement mystique, et de ce qu'il est quelque peu en contact immédiat avec la *Vérité Suprême* dont la vérité cosmique n'est qu'un reflet. » (*G. d. I.* II, p. 60.)

Ceci nous rappelle la parole de Platon, que « l'admiration enthousiaste » a été le début des recherches scientifiques et philosophiques. Dans le terme « enthousiasme », originairement « être en Dieu » gît l'instinct philosophique. Toutefois l'élément mystique ne constitue pas toute la religion. Il exige comme antidote l'élément éthique, sinon on tombe dans le mysticisme.

On en trouve un exemple chez les Hindous.

« Chez les Hindous la *loi* n'est qu'un avant-stade et un passage par où l'on accède à la connaissance ; l'observance de la loi n'est qu'une préparation au recueillement dans le Brahma, la perfection suprême... L'homme est totalement sacrifié à l'une de ces fonctions : la *tendance à connaître*.

L'idée de la sagesse n'arriva point à son complet développement ; son côté pratique fut sacrifié à son côté intuitif. Le *Sage Hindou* est uniquement préoccupé à répandre les lumières que les aïeux ont contemplées ; son but proprement dit gît en dehors du monde de la conduite et de l'action ; en fait sa place est au milieu de la solitude de la forêt. Au fond on ne peut appeler cela du nom de sagesse pour autant que ce terme embrasse à la fois la connaissance et l'action, le savoir et le connaître, le penser et l'agir. Le Sage Hindou est rêveur, apathique, quiétiste. » (*G. d. I.* I, p. 10.)

De ce recueillement unilatéralement mystique est toujours issue une philosophie moniste ou panthéiste. Il en fut ainsi non seulement chez les Hindous, mais également chez les premiers philosophes de la nature, chez les Grecs et plus tard chez les mystiques unilatéraux allemands : Eckhart et autres.

« Ce qu'écrivit Eckhart, dit Willmann, les vrais mystiques le possèdent aussi ; mais ceux-ci possèdent également ce que Eckhart perd de vue et néglige : leur mystique est préservée de la volatilisation grâce à l'élément éthique, historique, rationnel et sensible de la religion. Des principes fondamentaux font que cette image de Dieu et du cosmos ne se résout point en un jeu de nuages d'où Eckhart a tiré sa philosophie. » (*G. d. I.* II, p. 592.)

Par contre les Grecs ont, à juste titre, reconnu aux *Sages* de l'Antiquité une place d'honneur dans les propylées de leur philosophie et exprimé ainsi leur conviction de la connexion de la philosophie et de la sagesse. Ce n'est que chez Pythagore — « un des plus grands génies de toutes les époques » dit Willmann — que cette connexion, exprimée avant lui uniquement par des intuitions, des symboles et des mythes — fut transcrite dans le langage de la pensée et de la recherche. Le développement de la philosophie par Pythagore est pour ainsi dire taillé dans un monument grâce au terme « philosophie = amour de la sagesse ». Selon Pythagore, le véritable penseur est un sage, c'est-à-dire un homme chez qui la vie intellectuelle et la vie morale, le monde idéal et le monde des idéals se sont fusionnés en une unité organique.

Chez lui seulement nous nous trouvons devant de la véritable philosophie, car celle-ci se fonde sur la religion *totale*, sur l'homme *total* et sur la vie *totale*. Chez Pythagore la philosophie acquiert un caractère d'*universalité*.

« L'Idéalisme Pythagoricien a, le premier, trouvé l'équilibre entre la *mystique*, la *recherche* et la *loi*, entre les éléments constitutifs, se complétant mutuellement, de la véritable philosophie. » (G. d. I. I, p. 264.)

Les termes moyens par lesquels Pythagore relie ces trois éléments principaux, étaient ses principes idéaux : « le nombre, la mesure, la forme, l'harmonie ». Ces principes étaient en même temps les supports du cosmos, les indicateurs de la connaissance, les normes de la conduite. Du coup les mondes physique, logique et moral étaient mis en connexion organique. Ce qui donne aux choses l'être, leur donne également leur vérité et leur valeur.

Ainsi : l'ontologie (métaphysique, physique, etc.) — la critériologie (science, dialectique, logique) — la sagesse (éthique, sociologie, etc.) étaient unies par des chaînons idéaux, en une solidarité organique.

« Ici le sage fournit au penseur les lignes directrices, et le penseur ouvre au sage de vastes horizons. » (G. d. I. I, p. 354.)

La même structure unitive, Platon la découvre au moyen de ses « Idées » ; Aristote par ses « formes substantielles » ; St-Augustin par son « principe d'ordre » ; St-Thomas par son concept plus net des « formes substantielles » d'Aristote.

Ainsi chez les philosophes classiques — ces porte-paroles du véritable Idéalisme — les trois domaines de la philosophie se trouvent réunis dans une unité organique. Willmann a exprimé cette connexion de la façon la plus intuitive dans les comparaisons suivantes.

« Si nous comparons la philosophie à une plante, alors sa racine principale est l'*instinct mystique* de la nature humaine qui nous encourage à concevoir avec notre esprit la vérité Divine et la vérité cosmique. Les racines adventives sont les *Sciences*, — nées du culte et développées par l'expérience et les recherches, — et qui explorent prudemment la vérité dans les divers domaines de la réalité. Mais pour sa croissance, la plante a besoin d'un espalier le long duquel elle peut grimper, et cet espalier est l'idée de la *Loi* et du *Législateur* éternel, dont on se rapproche, non par une ascension mystique, mais par une obéissance ascendante. Compare-t-on l'esprit philosophique à un navire, alors la *mystique* est le vent qui tend la voile ; la *recherche*, le ballast assurant l'équilibre, l'*idée de vérité*, le mât ; l'*idée de loi*, le gouvernail. » (G. d. I. I, p. 265.)

Philosophie Chrétienne. Si la philosophie Grecque s'est développée en *véritable* philosophie parce que basée sur une religion *complète*, la philosophie chrétienne est la *vraie* philosophie parce que fondée sur la religion *parfaite*. Le Christianisme a, plus que toute autre religion, distingué nettement les trois éléments fondamentaux : mystique, rationnel et éthique, il leur a assuré non seulement un développement plus autonome, il les a, en outre, harmonisés plus intimement qu'à toute autre époque.

« Le Christianisme est la rectification des religions antiques en ceci : il contient parfaitement unis l'élément *mystique* et l'élément *éthique*. Dans le Christianisme on voit côte à côte et se complétant mutuellement : Marthe et Marie, les Synoptiques et St-Jean ; le Roc de l'Eglise et le vase de prédilection, le souci des âmes et la contemplation monastique. (G. d. I. II, p. 62.)

Dans le Christianisme, l'élément éthique, et l'élément mystique, et l'élément rationnel qui en dérive s'élèvent à la plus intime connexion, et ainsi la philosophie chrétienne se trouve, dès sa fondation, sur la voie de l'Idéalisme. (Id., p. 63.)

Les plus profonds mystiques, surtout l'apôtre Jean et St Paul sont également les plus ardents *docteurs* ; chez Augustin et chez Thomas d'Aquin on trouve également l'harmonie des deux charismes. (Id., p. 62.)

Dans le Christianisme la *vérité* n'est pas seulement un objet de la faculté cognitive, mais un don qui renouvelle l'homme *tout entier*... Le christianisme appuie sur l'homme dans sa totalité et dans son *unité*, et partant sur l'union du *connaître* et du *vouloir*. (Id., p. 118.)

L'élément mystique et spéculatif trouve son ancre dans l'élément éthique. » (Id., p. 625.)

Willmann conclut :

« Ce que cherchaient les penseurs de l'Antiquité, le Christianisme l'a réalisé : l'équilibre parfait entre les éléments éthique, mystique et spéculatif de la religion. Le Christianisme n'est pas *une* religion parmi les religions ; il est *la* religion, la synthèse des biens religieux, revêtu par conséquent du sceau de l'universalité. La philosophie qui en découle, n'est donc pas *une* mais *la* philosophie. » (G. d. I. II, p. 92.)

Ainsi il apparaît que le Christianisme, tel un printemps plein de jeunesse et de vie, a répandu sa lumière bienfaisante sur tout le domaine de la philosophie.

9. Unité organique de la Psychologie.

« Parmi toutes les disciplines de la philosophie, c'est surtout la psychologie qui doit être élaborée organiquement. » (A. d. W., p. 242.)

Cette « unité organique » de la philosophie ne peut être mieux expliquée et rendue intuitive que par l'exemple de la psychologie. Cet exemple montrera que cette conception n'est pas seulement un retour à l'idée fondamentale classique d'Aristote, mais constitue également un prototype du courant actuel notamment de la psychologie de la structure sainement entendue.

1^o Sources d'erreur. Les méprises de la psychologie moderne sont issues naturellement des erreurs générales de la pensée moderne. Pour ce domaine spécial, ces erreurs peuvent être réduites à trois :

A. L'Atomisme. L'idée fondamentale de l'atomisme se trouve exprimée dans la comparaison fameuse de Condillac entre l'origine d'une statue et le devenir de la vie psychique. Successivement sont sculptés les organes des sens, et pièce par pièce tout l'homme apparaît.

Sur la même idée fondamentale que la vie psychique dérive de ses éléments : perceptions, images, concepts, est basé l'*associationisme* ainsi que la tendance que l'on désigne aujourd'hui sous le nom de *psychologie des éléments*. Willmann parle d'une *logique-squelette* ; on peut tout aussi bien parler d'une *psychologie-squelette*.

Entre ce mécanisme d'éléments et l'âme humaine se place la *vie*. D'avoir méconnu l'autonomie de la vie, était une erreur capitale. Le *Vitalisme* et en particulier le courant biologique actuel ont montré tout ce que ces théories présentaient d'erroné.

« Le point de vue *organique* est le résultat principal de la *biologie* moderne. (A. d. W., p. 233.)

L'être vivant ne résulte pas de l'assemblage de petites parties, mais se développe du *dedans* vers le *dehors*, sort d'un germe qui renferme tout ce qui se manifeste progressivement sous la direction d'une *finalité* invisible qui règle l'organisation, l'activité et l'incorporation de l'être dans l'ensemble de la vie. (*Id.*, p. 231.)

La vie psychique ne se révèle que lorsqu'on la considère comme un *tout*, lorsqu'on peut l'embrasser de *haut*.

A l'observation et à l'expérimentation qui poursuivent les détails, on doit associer le *projecteur supérieur* qui, du point de vue de la *destinée* de l'homme et des *problèmes fondamentaux de la vie*, rayonne sur le labyrinthe de notre vie intérieure. (*Id.*, p. 242.)

La vie de l'âme consiste en ce que l'âme vit de *quelque chose*. Enregistrer de simples activités psychiques est saugrenu et aboutit à l'élimination de l'âme. » (*Id.*, p. 234.)

B. Le Dualisme. Cette doctrine admet l'existence de deux sortes de substances : la substance étendue ou *corps* et la substance *inétendue* ou âme opposées l'une à l'autre et sans lien intime. Descartes a introduit cette doctrine dans la psychologie moderne. L'*Occasionalisme* de Malebranche et le *parallélisme psycho-physique* de Paulsen, Wundt e. a. sont des manifestations de la même idée.

A l'encontre de cette doctrine du dualisme mécanique « l'à-côté l'un de l'autre », la biologie a montré le « l'un dans l'autre », « l'unité d'éléments opposés » comme étant la caractéristique des êtres vivants.

« L'âme et surtout l'*âme-esprit* humaine est le prototype d'un principe d'unité. » (*E. i. d. M.*, p. 89.)

C. Le Monisme. Le courant biologique a combattu victorieusement l'atomisme et le dualisme mécanique, mais a mis tellement en évidence l'unité, la solidarité, le lien, la connexion génétique (évolution) du monde animé et inanimé, qu'à présent le *monisme* ou évolutionnisme tend à prédominer.

« Pour autant qu'il revendique le point de vue organique, le courant biologique se justifie, mais dès qu'il devient moniste, il a besoin d'être redressé. Le redressement gît dans la doctrine aristotélicienne des principes, laquelle dans son ensemble, peut être considérée comme une doctrine de l'évolution. Aristote, en effet, pense génétiquement. »

La distinction fondamentale consiste en ceci : les modernes étudient l'évolution dans une seule direction, notamment de bas en haut ; ils n'examinent qu'un *seul* terme : le stade initial ; ils réduisent tout le processus à un *seul* principe : le principe matériel ; en un mot ils pensent selon la théorie naturaliste : ils jugent l'arbre à ses racines.

Aristote, au contraire, considère le processus évolutif dans deux directions à la fois : du haut vers le bas et vice-versa ; il examine le point final, le stade de l'achèvement aussi bien que le stade initial ; il admet également des énergies invisibles, les entéléchies.

« On juge de l'arbre non pas tant à ses racines mais plutôt à ses fruits. » Cet aphorisme constitue le fil directeur de la méthode génétique d'Aristote.

« C'est une erreur naturaliste moderne, de vouloir, à toute force, faire sortir le supérieur de l'inférieur, le tout de ses parties, l'organique du mécanique, le spirituel du physique et de faire de « l'antérieur dans le temps » le principe du « postérieur dans le temps ». D'après cette théorie on devrait expliquer le temple de marbre par la hutte, la langue

par le cri inarticulé, la *pensée* par la perception, la *famille* par la promiscuité, et l'*Etat* par l'oppression du faible par le fort, la *religion* par la crainte des esprits, bref toute la richesse de la vie intérieure devrait être expliquée par ses racines sensibles.

L'*inverse* est la vraie voie. Dans l'achevé, dans le tout gît la clef pour comprendre la phase initiale et les parties.

...L'examen qui explore progressivement le processus évolutif doit être complété par l'examen des conditions de la croissance complète. A côté du *terminus a quo*, on doit également considérer le *terminus ad quem*. » (*Anw. d. P. auf. Päd*, p. 18.)

Les lignes générales de la psychologie organique expliqueront plus clairement cette théorie.

2° Principes fondamentaux Le principe fondamental peut se résumer : *point de vue de l'ensemble*.

Tel doit être l'épigraphe de la psychologie organique. On doit constamment envisager l'homme complet, la vie psychique et la psychologie dans leur ensemble.

A) L'Ancien et le Nouveau. La psychologie analytique moderne ne peut éliminer la psychologie synthétique traditionnelle ni vice-versa.

Au contraire, si les études modernes de détail doivent compléter la connaissance de l'homme, elles doivent à leur tour être contrôlées par la sagesse psychologique traditionnelle.

« Dans le jugement sur le progrès en matière de psychologie, on doit distinguer entre le *matériel* de la connaissance et les *principes directeurs*. Le matériel psychologique actuel est incomparablement plus riche que celui des siècles précédents... Il n'en est pas de même des principes qui, chez les penseurs de jadis, témoignent d'une étendue et d'une profondeur, d'une unité et d'une applicabilité que les modernes n'ont pas égalées...

Nonobstant ses unilatéralismes il est indispensable de connaître la psychologie moderne ; on doit simplement séparer l'ivraie d'avec le bon grain, les substances nutritives d'avec les poisons. » (*A. d. W.*, p. 341-236.)

B) Psychologie et Biologie. Le vitalisme moderne a amené le biologiste à parler de la vie de l'âme, et à faire de la psychologie. Le vitalisme psychologique doit, à son tour, faire du psychologue un biologiste. De même qu'il existe non pas tant des maladies, mais des malades, ainsi il existe non pas tant des organes des sens, des mémoires, des imaginations, des facultés de penser, mais des hommes qui perçoivent, mémorisent, imaginent et pensent.

C) Point de vue pédagogique et psychologique. Notre pédagogie est considérée trop exclusivement comme une branche de la psychologie, ce qui a préjudicié à la fois et la pédagogie et la psychologie. Le psychologue ne doit pas seulement donner, l'éducateur et le professeur ne doivent pas recevoir passivement. Au contraire : si le psychologue s'était instruit chez le pédagogue, il aurait été mis en garde contre ses doctrines abstraites.

« Des psychologues réfléchis ne sont nullement pressés de prescrire des principes à la didactique, au contraire, ils espèrent trouver dans la didactique certaines directives pour leur psychologie. Ils apprécient le *trésor d'expérience psychologique* accumulé par le travail didactique. Dans les vieux aphorismes didactiques il y a beaucoup de saine psychologie. Tout cela mérite d'être étudié et apprécié...

Le professeur et l'éducateur se meuvent constamment sur le domaine *total* de la vie psychique et visent constamment l'homme *total*.

Ainsi il existe un échange (donner et recevoir) continuuel entre la psychologie et la pédagogie.

... La pédagogie peut toujours rappeler à la psychologie le domaine *total* de ses investigations, l'homme *total*, tous les degrés de la vie intérieure. C'est atteler la charrue devant les bœufs que de rendre la pédagogie dépendante d'une psychologie des muscles, au lieu d'arracher, à l'aide de la pédagogie, la psychologie à son marais naturaliste. » (*Antw. d. P. auf. P.*, p. 17.)

D) L'élément personnel et l'élément social. On ne peut non plus perdre de vue le lien entre la vie psychique personnelle et la vie psychique sociale. La psychologie individuelle doit être complétée par la psychologie sociale.

E) La Psychologie et les biens idéaux. Le langage, les sciences, les arts, les mœurs, les formes de vie doivent être appréciés, non-seulement comme états de conscience mais comme biens idéaux. Ainsi la psychologie reste en contact avec la logique.

F) Psychologie et sagesse de vie. Au frontispice de la psychologie brille le vieil adage : « *connais-toi toi-même* ».

La psychologie ne doit pas être étudiée uniquement comme discipline spéculative, mais également comme discipline éducative. Elle doit rester en contact avec l'éthique.

« Dans la méconnaissance de la solidarité entre la psychologie d'une part, la logique et l'éthique d'autre part, se trouve la cause de la plupart des méprises de la psychologie pédagogique moderne. Pour l'étude de la psychologie moderne on pourrait donner la règle : méfiez-vous du psychologisme en maintenant ferme le contact avec la logique et la morale. » (*A. d. W.*, p. 236.)

« Le point de vue de la psychologie n'est pas seulement théorique mais également éthique ; la psychologie ne doit cesser de nous dire : *tua res agitur*, il s'agit de votre propre intérêt. Nous devons nous étudier nous-mêmes, non-seulement par dilettantisme, mais également pour mieux comprendre notre destinée, pour nous rapprocher de notre idéal et nous efforcer de l'atteindre. » (*A. H. u. S.* I Aufl., p. 234.)

3^o Directions pratiques. Les directions pratiques, plus encore que les considérations théoriques, feront saisir ce que signifie « psychologie organique ».

Willmann a posé cinq conditions que doit réunir une psychologie pour être organique.

a) Elle doit tenir suffisamment compte du point de vue *biologique*, admettre l'unité de l'être humain ; reconnaître le caractère organique de la vie psychique et conséquemment l'action d'un principe supérieur, supra-sensible comme point de départ et comme aboutissant de l'évolution.

b) Elle doit concevoir nettement la *hiérarchie* et la *direction* des fonctions psychiques dans leur distinction et leur collaboration, distinguer la perception et la pensée, les activités cognitives et appétitives.

c) Distinguer dans la vie cognitive et la vie appétitive les *actes* psychiques et leurs *contenus* respectifs auxquels participent les cognitions et les tendances. Concevoir et expliquer sous son aspect collectif l'instinct de participation aux biens idéaux et mettre en lumière la collaboration entre *individu* et *communauté*.

d) Faire droit au point de vue éthique. Développer la prescription « Connais-toi toi-même » au point de l'ancrer dans la vie psychique supérieure. Respecter le libre arbitre et la puissance impérative de la conscience.

e) Etre à la hauteur de la *conception chrétienne de la vie*. Admettre les aspirations humaines aux biens spirituels. Etablir péremptoirement l'immortalité de l'âme. (*A. d. W.*, p. 243.)

4^o Elaboration. Willmann a élaboré son « *Empirische Psychologie* » en s'inspirant de ces principes et directives.

Il jette d'abord un coup d'œil général sur l'unité du domaine qu'il explore et sur l'ensemble de la vie psychique. Ailleurs dans son ouvrage : « *Aus Hörsaal und Schulstube* » il a traité le même sujet sous le titre de : « *La vie psychique à la lumière des fortes impressions* ». Toute la vie de l'âme s'éveille sous l'impression que produit la mer ; et ainsi il nous donne une vue générale sur le domaine total des faits psychiques.

Cette unité et cet ensemble mis fortement en évidence, il aborde le chapitre sur la vie inférieure et supérieure ; en même temps Willmann expose sous leurs différents aspects l'*antinomie* et la *connexion* entre la vie cognitive et la vie appétitive. Alors seulement il traite des domaines particuliers de la vie psychique, et notamment de telle façon que l'antinomie et la connexion entre connaître et vouloir servent de lignes directrices : Sens et Instinct ; — Cercle des représentations et Cercle d'intérêts pour la vie psychique inférieure ; — Intelligence et Volonté — Raison et Sentiment, pour la vie psychique supérieure.

Dans les quatre chapitres fondamentaux, il est fait droit à la fois à l'élément individuel et à l'élément social : la connaissance sensible et les activités instinctives se passent dans l'individu ; le cercle des représentations et des intérêts sont élaborés avec la collaboration d'autrui et à l'aide de biens qui se trouvent en dehors de la sphère d'influence individuelle ou appartiennent à la communauté. On trouve la même relation dans les manifestations de la vie psychique supérieure : intelligence et volonté supposent une activité personnelle supérieure ; la raison et le sentiment sont également actifs mais en même temps réceptifs. La raison conçoit les biens supérieurs auxquels le sentiment veut s'attacher. Raison et sentiment se rencontrent dans la destinée supérieure de l'homme. Enfin, dans une dernière synthèse les degrés de la vie psychique sont caractérisés dans leur rapport au temps.

« La vie des sens s'écoule entièrement dans le *présent* ; à la *mémoire* il est donné de conserver le passé ; à la *volonté*, d'embrasser le *futur*. La raison et le sentiment s'élèvent jusqu'aux *valeurs supratemporelles*, mais par la foi et l'espérance l'âme s'empare de l'*éternel*. Ainsi la religion nous fournit la conception la plus élevée de l'âme par le fait qu'elle met l'âme en état de mieux concevoir son immortalité. » (E. Ps., p. 172.)

5° Triades Psychologiques. Willmann suit pas à pas la triade religieuse et philosophique fondamentale dans ses diverses formes psychologiques.

Dans chaque chapitre il insiste sur la distinction et la connexion organique des triades psychologiques. Les formes principales en sont : sens, esprit, appétitions ; — mémoire, intellect, volonté ; — posse, nosse, velle ; — faire, penser, agir ; — puissance, sagesse, charité ; main, cerveau, cœur ; — aptitudes, connaissances, mœurs ; — pouvoir, savoir, vouloir ; — art, science, vie ; — le beau, le vrai, le bien.

La triade logique. Nous nous sommes borné à la psychologie pour donner une idée de la conception et de l'élaboration « organique » de cette science.

Mais l'atomisme moderne s'est attaqué à toutes les branches. Willmann parle de la logique *squelettique* de nos manuels courants. Lui-même a publié une « logique organique » dont les triades organiques forment également la structure. Le plan de sa logique peut se dresser comme suit :

La pensée logique.

<i>Ses facultés</i>	<i>Ses activités</i>	<i>Ses fins</i>
Intelligence	{ synthétiser comprendre	l'universel l'être
Raison	{ analyser démontrer	l'essence le nécessaire
<i>Ses formes</i>	<i>Ses lois</i>	<i>Ses opérations</i>
Concept	{ identité système	induction définition
Jugement	{ le principe de con- tradiction	classification
Syllogisme	{ méthode	démonstration

Il nous resterait à montrer la « conception organique » de « l'*Introduction historique à la Métaphysique* » de Willmann.

Il y a lieu de remarquer que Willmann n'a traité ces trois sujets que dans des manuels à l'usage des gymnases. Mais la structure organique fournit non-seulement le cadre classique pour nos traités plus développés, mais elle contribuera à rendre plus scientifique, plus vivant et plus fécond l'enseignement de la psychologie, de la logique et de la métaphysique.

10. Connexion organique entre la Philosophie et la vie culturelle

« Toute philosophie, digne de son nom, est en connexion avec l'ensemble de la vie culturelle. » (G. d. I., II, p. 69.)

Philosophie et Unité culturelle. Le véritable idéalisme ne maintient pas seulement la connexion entre la conception de Dieu et de la vie, l'unité de la pensée théorique et pratique, l'unité de l'homme ; de son idée centrale de la sagesse jaillit également un éthos social, un climat spirituel qui imprègne tous les domaines de la culture.

La véritable philosophie n'est pas uniquement un problème d'école, un thème à discussions académiques, une simple affaire d'esprit,

mais un important problème vital, une fonction vitale de la société et de la culture. Une société sans philosophie est un monstre sans cerveau, un navire qui, en pleine nuit, s'élance sur l'océan toutes lumières éteintes. Une culture sans philosophie est un temple sans tabernacle. La véritable philosophie est le principe vital unificateur d'une communauté culturelle : elle pénètre la poésie, la littérature, la science, l'art, l'organisation sociale et politique ; elle est un membre vivant de l'organisme culturel.

« Il est de l'essence de la sagesse et également de la nature de la véritable philosophie de plonger par leurs racines dans l'ensemble de la vie sociale et d'imprégner de leur levain toute communauté. » (*G. d. I.*, II, p. 69.)

Ainsi la philosophie des Hindous est l'atmosphère spirituelle de leurs castes, de leur art fantaisiste et de leur poésie. Chez les Grecs également on découvre la correspondance entre leur philosophie, leur poésie, leur art et leur formation.

Intellectualisme et Individualisme. Ce concept de la philosophie est diamétralement opposé au soi-disant philosophisme du siècle philosophique qui, au XIX^e siècle, donnait le ton. La philosophie devint un simple problème intellectuel, un produit de chaque intelligence ; elle perdit son caractère éthique et en même temps son caractère social.

En coupant son nerf vital : l'idée de sagesse, on brisa également la connexion entre le travail de la pensée et la vie, entre la philosophie et la culture, entre le philosophe et la communauté. A mesure que la philosophie devint étrangère à la vie, la culture devint de plus en plus vide d'idées.

Philosophie chrétienne et Civilisation chrétienne. Nulle part, ce lien organique entre la philosophie et la communauté n'est construit aussi solidement que dans la culture chrétienne. Ici la philosophie imprègne tout l'organisme. Il s'ensuit que l'individualisme ne peut y prendre racine.

« La philosophie est enracinée si profondément dans la vie de l'Eglise que l'individualité et le *spécialisme* n'ont joué qu'un rôle subsidiaire dans son développement.

L'Eglise universelle ne connaît ni *domination*, ni *culte* du *génie*, pas même d'un génie comme St-Augustin. Nul génie individuel n'est assez puissant pour imposer ses vues à l'Eglise. Ainsi l'Eglise protège ses membres contre l'admiration exagérée pour la grandeur individuelle et elle garantit également la liberté de la science. » (*G. d. I.* II, p. 239.)

A notre connaissance, nul n'a, aussi bien que Willmann, exposé la fonction vitale de la philosophie dans l'organisme de l'Eglise. Nous reproduisons ici une page qui, mieux que tout commentaire, fera saisir cette caractéristique essentielle de la conception idéaliste de la vie.

« La philosophie est un membre de l'organisme chrétien ; elle est née du besoin vital et est en relation organique avec les autres membres. Le principe fondamental de la spéculation se confond ici avec le principe de la foi, de la science, de l'art, de la poésie, du droit et des mœurs.

Dans la même idée fondamentale où se recueille le penseur, la *paroisse* prend racine, l'*artiste* et le *poète* puisent leur inspiration, la *vie morale* ses normes, la *vertu pratique* son fil directeur. La vie mentale se trouve en contact proche ou éloigné avec toutes les autres activités humaines ; la *vie est l'écho des pensées*, et par conséquent la *pensée* est complète, totale, sûre d'elle-même ; et la *pensée est une fleur de la vie* et par conséquent quelque chose de plus qu'une inspiration d'une intelligence, elle est le dépositaire de l'éthos social, un bien commun, un facteur social, une énergie historique...

Le commencement de l'Evangile de St-Jean peut être considéré comme le propre texte de la spéculation chrétienne. Ici l'esprit doit descendre dans les profondeurs où sont fixées les racines de l'arbre de vie chrétien. S'il ne cherche que du *savoir*, il peut se perdre dans ces profondeurs ; mais aucun danger le menace s'il se souvient que de ces profondeurs jaillit également la *vie*.... La Noël est la *fête du Verbe*, et celui qui vit cette fête avec une piété naïve, enferme dans son cœur la même vérité que le penseur cherche à pénétrer par ses spéculations. Si le penseur veut de nouveau vivre la pensée de l'apôtre, il n'a qu'à prêter l'oreille aux *chants de fête*, et d'ouvrir son œil au *culte* ; ou bien qu'il lève les yeux sur la fresque qui représente la figure juvénile de l'apôtre au regard extatique à côté de l'aigle dont l'œil perçant fixe le ciel... alors il s'approchera du Verbe par une toute autre voie, et, bien que la phrase : « Au commencement était le Verbe » lui semblait un hiéroglyphe, elle deviendra pour lui *Lumière, Vérité et Vie*.

Les Pères de l'Eglise, surtout Augustin, formulent souvent leurs plus profondes pensées sous forme de *prière* ; de St-Anselme on a dit qu'il était dialecticien jusque dans ses oraisons, et qu'il donnait à ses arguments la forme d'allocutions à Dieu.

Ettout cela n'est pas mélanger ce qui n'est pas connexe. En effet, la vision est le chaînon entre la pensée et la prière. Pour cette raison également, ce que la vision et la spéculation ont dévoilé, peut résonner dans les chants de l'Eglise pour ainsi dire comme *vérité harmonisée*, et être rendu sensible dans ses symboles comme étant de la *connaissance peinte et sculptée*. Il y a là une *métaphysique chantée* tout comme dans les *belles peintures*, les *colonnes* et les *voûtes élancées* des églises parle une *morale qui étreint et élève l'âme*.

La *véritable sagesse*, en effet, n'est pas seulement *savoir*, mais imprégnation, force créatrice et vie ; elle naît d'esprits éclairés, mais par des communautés éprises de lumière elle est répandue dans tous les sens et tous les dons de l'esprit sont à son service. » (G. d. I. II, p. 76-77.)

Une remarque pour terminer. Grâce à la solidarité de l'organisme chrétien, une noble tâche est dévolue à la philosophie et avec elle au philosophe. Dilthey qui le premier a appliqué l'idée de structure à l'histoire de l'esprit, avait également entrevu l'extrême fécondité de cette unité chrétienne organique de la culture. Il remarque : « Ici le penseur devient une puissance mondiale. » (*Einl. in die Geisteswissenschaften*, p. 423.) Ainsi apparaît d'une part le caractère abstrait du principe moderne d'autonomie, et d'autre part la force vitale du principe de la

hiérarchie dans les domaines culturels, sans lequel principe aucune unité organique n'est possible. Quelque paradoxal que la chose paraisse, de même que l'homme devient vraiment libre en état lié au devoir, ainsi la pensée devient vraiment libre en étant liée à la loi de la vérité.

« L'imprégnation par le centre, dominait l'édifice de la communauté et de la pensée chrétiennes. Ce qui est chrétien, la philosophie ne peut le constater par elle-même, ni découvrir par une enquête ; elle ne le peut que par la voie suivie par les apôtres, les disciples et les Pères de l'Eglise. Cette prescription n'enlève point à la philosophie sa *liberté*, ne la met point en *tutelle*, la philosophie prouve plutôt sa maturité, en prenant conscience de l'ensemble de la vie et en s'y ralliant ; elle fait preuve de liberté en se conformant à la loi de la communauté. Cette loi n'est pas imposée du dehors, elle est la loi intérieure de la vérité. » (*G. d. I. II*, p. 80.)

11. Philosophie et Histoire de la Philosophie.

« *L'histoire de la philosophie est en connexion organique avec la philosophie elle-même.* » (*A. d. W.*, p. 54.)

De même que le véritable idéalisme unit l'éthos individuel et social, ainsi il unit également l'éthos spéculatif et historique.

Le véritable idéalisme croit à la continuité du travail de la pensée, au consensus sapientium, à la philosophia perennis, au capital de vérités accumulé au cours des siècles, comme constituant la source de lumières, l'appui, la pierre de touche de la renaissance philosophique actuelle. L'histoire de la philosophie n'est pas un accessoire, n'est pas une annexe, mais une partie intégrante de la philosophie systématique. Contre cette thèse se dirigent trois tendances modernes.

1^o L'Apriorisme. Il veut construire une philosophie sans l'aide, sinon en opposition à l'histoire de la philosophie.

La raison humaine se met en lutte avec l'histoire. Cette tendance date de Descartes ; elle prédominait au XVIII^e siècle. Sa devise était : *Quae non fecimus ipsi, vix ea nostra voco*, ce que nous n'avons pas pensé et construit nous-mêmes, est à peine nôtre. La rupture avec la tradition fut élevée à la hauteur d'un principe ; tout ce que le passé avait pensé et professé devint suspect et était senti comme du lest à jeter par-dessus bord pour s'élever plus haut dans la rationalité. Ainsi on tenta de construire une toute nouvelle philosophie, dérivée exclusivement de la nature humaine. La conviction anti-historique, le dédain du passé, fit du philosophisme l'esclave du présent et le fantasque de l'avenir.

Sur cette façon abstraite de traiter des choses humaines, Willmann remarque à juste titre :

« Toute conviction historique libère puisqu'elle nous élève au-dessus du présent et de son poids. Des périodes auxquelles manquent l'esprit historique, portent, nonobstant toutes leurs belles phrases sur la liberté de conscience et de pensée, le sceau de la tutelle, parce qu'elles se perdent dans le « maintenant » et manquent d'appuis contre les courants du moment. (*G. d. I. I*, p. 706.)

Il faut de la maîtrise de soi et du courage pour résister aux inspirations momentanées, aux idées en vogue, aux changements des courants d'opinion. Ce qui met sous tutelle c'est le fanatisme de l'esprit de l'époque ; car dans la science et la philosophie il existe également des folies de la mode et celles-ci sont comme toutes celles de la mode, esclavage, méconnaissance de l'intelligence. (*A. d. W.*, p. 10.)

L'apriorisme est basé sur l'illusion de se croire initié à priori aux mystères des choses. L'histoire est construite, les faits sont pressés dans un schéma tout préparé, entièrement en contradiction avec la base réaliste du principe historique. » (*G. d. I. I*, 726.)

2° Le Traditionalisme. L'antipode de l'apriorisme est le traditionalisme : pour celui-ci la philosophie se réduit à la *tradition éthico-religieuse*.

Cette théorie se développa en France comme réaction contre Descartes et le philosophisme du XVIII^e siècle. De Maïstre en fut le précurseur, et De Bonald le porte-parole. Le parole de De Maïstre : « il faut tuer l'esprit du 18^e siècle » était son but ; renaissance par rattachement à la Révélation éthico-religieuse conservée dans la tradition était sa devise. C'était la lutte pour la religion, contre la raison, pour le passé contre le présent, pour l'élément collectif contre l'élément personnel.

Nonobstant sa haute estime pour la tradition, Willmann n'est pas traditionaliste ainsi qu'il résulte de sa critique de cette théorie. Dans celle-ci :

« La tradition est mise à profit pour sous-évaluer la contribution de la *raison individuelle* et celle du *présent* aux biens de la civilisation et de la formation. (*G. d. I. III*, p. 839.)

L'élément *rationnel*, le lien entre les éléments empirique et religieux est laissé de côté ce qui est contraire à l'idée fondamentale chrétienne et à la manière de voir des Scolastiques. (*Id.*, p. 840.)

Que le traditionalisme fut anathématisé peut étonner des non-catholiques qui sont tentés d'attribuer au catholicisme un attachement illimité à la tradition. Mais les initiés et les esprits plus perspicaces reconnaissent dans le recul des limites de la *raison* et de la *foi*, même lorsque ce recul se fait au nom de la foi, une mutilation de la conception fondamentale chrétienne et une brèche ouverte à la néfaste théorie de la double vérité. (*Id.*, p. 840.)

De Maïstre s'embrouille dans la *réminiscence* de Platon et les *idées innées* de Descartes et Mallebranche. Chez lui toute l'étude est réduite au côté historique ; ce sont les traditions qui informent l'esprit humain ; tout savoir est réflexion personnelle et conservation de la tradition sans appoint du *monde sensible ambiant*. (*Id.*, p. 645.)

Avec la surévaluation des éléments social et traditionnel, la sous-évaluation de l'élément individuel et spontané marche naturellement de pair... Chez De Bonald, le langage est tellement surévalué que, sans le savoir, cet auteur aboutit à l'*averroïsme* ; la communauté devient à tel point la raison universelle qu'il tombe dans l'erreur de la pensée *dépersonnalisée* de Hegel ; chez Hegel, l'individu est un stade dans le processus cosmique ; chez De Bonald il est un stade dans la circulation des biens spirituels. (*Id.*, p. 849.)

Si on ôte au traditionalisme son caractère religieux, il devient *historisme*. Il est un produit de l'affaïssement spéculatif, pas malsain, mais impuissant ; il ressemble au sarment qui rampe le long du sol, parce qu'il lui manque l'espalier le long duquel il pourrait s'élever à la lumière. Le traditionalisme ne peut trouver un tel espalier que dans une philosophie qui comprend la nature idéale de l'homme et fait droit en même temps à sa réalité historique. » (*Id.*, II, p. 542.)

3^o Historisme ou Relativisme. Dans ces théories l'histoire de la philosophie devient tellement centrale, qu'il n'y a plus place pour la philosophie proprement dite. Dans le traditionalisme, la tradition joue encore elle-même le rôle de la philosophie : elle est elle-même l'étoile directrice.

Dans l'historisme, au contraire, la philosophie est réduite totalement à son histoire. « La philosophie est son époque transposée en idées » dit Hegel. Pourquoi ? Il n'est plus de vérité, il n'existe que des formes historiques révélatrices de la pensée philosophique, possédant plus ou moins de valeur d'époque, mais la vérité philosophique est un concept-limite, un mot, un *fata morgana*.

Cette théorie est la conséquence logique du nominalisme, et le fait que la plupart des philosophies modernes de l'histoire l'admettent comme un axiome, prouve combien, à notre époque, ils sont dominés par le nominalisme.

« La philosophie n'existe pas ; le système que la vérité soit, n'existe pas ; c'est impossible, sinon il serait la vérité, écrit Mauthner dans son ouvrage sur « La Langue ». Il existe autant de philosophies que de philosophes.

« Il n'existe pas de vérités éternelles. Chaque philosophie est l'expression de son époque et de son époque exclusivement », écrit Spengler. » (*Unterg. des Abendlandes*, p. 58.)

L'historisme, créé par Hegel, développé par son école, et appuyé par l'évolution moderne, conduisait donc au scepticisme. Tout gît dans le courant ; tout est devenir, changement, évolution ; tout est histoire. Le temps est le transformateur suprême ; il n'y a rien de fixe, de supra-temporel, de durable, de substantiel, de permanent. Le devenir historique est la seule réalité ; le matériel historique est la seule donnée.

Tout devient pierre de touche de la philosophie excepté la vérité :

disposition, passion, esprit de l'époque, adaptation à l'époque, influence, succès, nombre d'adeptes et surtout sa valeur d'époque. Le plus neuf est par nature le meilleur, puisque le mieux adapté.

Dans son remarquable ouvrage : « *Times and Western Man* (I) », Wyndham Lewis a montré combien l'actuel Occidental est devenu un homme de son époque, un esclave de son époque, et comment le culte de l'époque constitue une caractéristique capitale de la philosophie actuelle, depuis James et Bergson jusqu'à Alexandre et Spengler.

Willmann remarque à ce sujet :

« Cette conception de l'histoire, qui est encore loin d'être abandonnée, ne se rend nullement compte de ce qu'elle sépare totalement la philosophie des autres sciences qui, elles, protesteraient à juste titre, si elles étaient semblablement rabaisées au rôle de « bouffonnes de l'histoire ».

La philosophie est rabaisée au niveau de la mauvaise presse qui ne donne que des aspects momentanés des courants de l'époque ; le journalisme plus consciencieux prétend donner plus que le présent, pour autant qu'il défend des principes qui ne sont ni d'aujourd'hui ni d'hier. » (*G. d. I.* III, p. 551.)

Triade historique. Si l'on veut saisir les formes révélatrices historiques de l'être humain, non seulement à la surface mais également en profondeur, non-seulement dans leur essence extérieure mais également dans leur essence intérieure, non seulement dans leurs fragments mais dans leur ensemble, alors on aboutit à la triade organique fondamentale de la conception de la vie : être, connaître, vouloir ; — observer, penser, agir ; — l'empirique, le rationnel, l'éthique ; — faits, principes, normes.

Il en est ainsi pour tous les domaines de la vie de l'esprit : religion, langage, mœurs, sciences, littérature, art, droit, Etat et communauté.

« La saine recherche historique, qui envisage un domaine spécial de la vie mentale de l'homme, en montre d'abord l'*arbre généalogique* ; mais dans cet arbre généalogique l'œil de l'esprit regardant plus profondément, doit saisir les *lignes principales* de la chose même, où se dessinent alors à la fois les *lignes directrices* de son développement ultérieur, de son achèvement et de sa perfection dans le présent. » (*G. d. I.* III, p. 732.)

Ces trois moments forment un tout vivant, une triade organique.

Or les trois doctrines esquissées ci-dessus ont brisé cette triade fondamentale.

L'*apriorisme* ne voit que l'élément rationnel à l'exclusion des deux autres. Il sépare la pensée de l'expérience ; il veut saisir immédiatement l'essence de la chose sans sa concrétisation. De là sa pensée abstraite, son géométrisme, son radicalisme, son autocratie spéculatif. Une telle direction de l'esprit doit engendrer un esprit révolutionnaire.

(1) *Le Temps et l'Homme moderne*. London, Chatto and Windus, 1927.

Le *traditionalisme* n'apprécie que le côté normatif, pratique et néglige la recherche et l'approfondissement des choses.

L'*historisme* renferme toute l'histoire dans le matériel historico-empirique. Mais ici également l'expérience sans la réflexion reste aveugle. L'étape de la pensée : la compréhension de l'essence, des causes, de la nature, du sens, de la loi de la chose est totalement négligée ou considérée comme sans valeur.

Lorsqu'on compare les trois erreurs, on découvre leur source commune, notamment, leur manque de réalisme soit en fait de connaissance de la réalité vivante, soit en fait de reconnaissance de la valeur objective de la vérité. Le nominalisme est ici la source première de l'erreur.

« La période d'obscurcissement de l'histoire est également la période de dédain pour la valeur objective de l'idée et pour l'idéal vivant. (*A. d. W.*, p. 57.)

Nous avons ici un *tour de force* du *nominalisme* ; en rassemblant le matériel et en le rangeant sous certains *termes*, on croit concourir à l'avancement de la science. Que l'on doit réfléchir au sens de la chose que l'on étudie et qu'à cet effet certaines présuppositions ou bien certain contact immédiat avec le sens ou la nature de la chose est nécessaire : ils (les nominalistes) n'y songent même pas. » (*G. d. I.* III, p. 811.)

Connexion organique entre la Philosophie et l'Histoire de la philosophie.

Des trois erreurs esquissées ci-dessus résulte que les modernes n'écrivent pas d'histoire de la philosophie sans présuppositions, mais qu'au contraire ils prennent comme point de départ un point de vue bien déterminé : le scepticisme.

Ces faits démontrent qu'écrire une histoire de la philosophie sans philosophie se heurte à la fois à la nature de l'homme, de l'histoire, de la vie et de la philosophie elle-même.

Vouloir séparer la philosophie de son histoire est une superstition moderne, et prouve que la philosophie moderne est devenue étrangère à la vie. Il en est résulté une philosophie subjective et une histoire sans âme.

Ceci peut suffire pour marquer l'influence que la philosophie exerce sur son histoire. La véritable histoire de la philosophie est une lumière pour la philosophie elle-même : il y a entre elles une connexion organique. L'une est une lumière et un point d'appui pour l'autre et vice-versa. Il y a ici un *circulus vitiosus* : remarquons que l'une et l'autre visent la vérité.

Quelles sont les indications qu'une véritable histoire de la philosophie peut fournir à la philosophie elle-même ?

a) **Appréciation de la réalité concrète.** A l'encontre de l'apriorisme, la philosophie doit être entraînée à regarder les choses humaines sous leur aspect réaliste. Or une histoire réaliste de la philosophie infusera cet esprit réaliste à toute la philosophie.

b) **Appréciation des réalités et des principes invisibles.** Comme contrepoids à son nominalisme et son historisme, la philosophie moderne doit admettre qu'il existe des réalités et des principes invisibles et en tenir compte.

L'histoire peut ici prêter un concours efficace.

« En fin de compte toute histoire vise plus loin que le simple enregistrement des données réelles immédiates. Elle a pour tâche de pénétrer jusqu'au fond, jusqu'à l'essence d'un fait historique, jusqu'au *nerf*, jusqu'à la connexion intime des événements. Le véritable historien ne reproduit pas *tout* ce qu'il découvre dans les sources, mais seulement l'essentiel, le principal, ce qui fait l'essence de la chose, par conséquent ce qui a du poids. Cette conception de l'essentiel est la présupposition de toute véritable compréhension d'un *fait historique*. » (G. d. I. III, p. 710.)

c) **Reconnaissance de l'idée de vérité.** Le manque de sens de la réalité et de contact avec la vie, était la cause principale de l'abandon, pour la philosophie moderne, de l'idée de vérité. Pour quiconque a lutté avec les problèmes de la vie, une philosophie sans vérité restera toujours sans écho.

Une histoire réaliste véritable remédiera à ce défaut. En effet, sens de la réalité engendre sens de la vérité et vice-versa.

« L'histoire réaliste de la philosophie considère celle-ci comme visant un contenu réel de la pensée, et ne sépare pas, sous ce rapport, la philosophie des autres sciences. La vérité que cherchaient Pythagore, Platon et Aristote est la même que celle que poursuivaient Augustin et Thomas d'Aquin. Par la collaboration des penseurs, qui étaient en même temps des Sages, il s'est constitué un *capital de sagesse* qui sert de *pierre de touche* aux différents courants de la pensée. Ceux-ci présentent du *vrai* et du *faux*, de la *note juste* et de la *note fausse*, une *voie droite* et une *voie erronée*. Or tout cela n'a rien à voir avec une enquête chez les contemporains ni avec l'examen de l'esprit de l'époque. (G. d. I., II, p. 557.)

Pour celui qui a renoncé à la norme du *vrai* et du *faux*, l'histoire de la philosophie devient un vain spectacle, un *kaléidoscope d'opinions*. Des opinions fausses ne deviennent pas vérité par le nombre de leurs adorateurs : des roseaux ne deviennent pas des arbres quelque luxuriante que soit leur croissance. Le *relativisme*, qui considère que l'ivraie et le bon grain ont les mêmes droits, arrache aux sciences leur sève vitale, car la *vérité est la nourriture de l'esprit*. Le relativisme conduit à la tuberculose intellectuelle... (A. d. W., p. 52.)

S'il existe une vérité, alors les systèmes qui l'obscurcissaient et la tuaient lentement sont faux et pernicieux ; ils sont alors des erreurs que nous devons écarter totalement : nous ne pouvons même les admettre comme simples stades de transition. » (Id., p. 87.)

d) Reconnaissance du caractère organique de la philosophie et de sa connexité organique avec la culture et la théologie. Dans l'idée de vérité, la philosophie retrouve son centre. Avec la vérité comme guide,

l'histoire de la philosophie ne se bornera plus à une histoire des philosophes, ni à une énumération chronologique de systèmes philosophiques, ni à un problème d'histoire ; elle deviendra ce qu'elle doit être : histoire d'idées, paléontologie des principes et des vérités.

A mesure que l'histoire de la philosophie s'élève à ce niveau, la philosophie apparaîtra de plus en plus en connexion avec toute la vie culturelle.

e) Reconnaissance d'une « *Philosophia perennis* ». Par cette étude comparative des systèmes, avec l'idée de vérité comme phare, on comprendra de nouveau ce que l'historien de la philosophie de la Renaissance : l'évêque *Steuchus* entend par « *Philosophia perennis* ». Cette idée (1) fut reprise par Leibniz et revient en honneur à notre époque.

« Dans la mesure où la vérité est enregistrée au cours de l'histoire, elle est fille du temps ; dans la mesure où elle revêt un caractère extra-temporel et supra-historique, elle est enfant de l'éternité. » (G. d. I. II, p. 552.)

Conclusion. La connexion organique entre la philosophie et l'histoire de la philosophie constitue une caractéristique capitale d'une véritable philosophie scientifique ou du véritable Idéalisme.

Cette connexité réciproque est formulée comme suit par Willmann :

« La pensée philosophique et la pensée historique sont connexes. De même que la conception idéale de la vie présente un caractère historique parce que moulée sur et apparentée à la sagesse qui, par nature, cherche la tradition, ainsi chaque conception historique profonde de la vie présente, en raison de sa piété et de son ampleur, quelque caractère de sagesse et est ainsi renvoyée à la conception idéale de la vie. » (G. d. I. III, p. 711.)

Cette fécondation mutuelle des deux domaines peut être synthétisée dans la triade : *histoire de la philosophie, philosophie théorique et philosophie pratique*, qui intègre le cosmos historique dans le grand ensemble des triades fondamentales de la conception de la vie et de l'univers.

(1) Admettre une *Philosophia perennis*.

12. Véritable Idéalisme et saine Sagesse populaire.

« *Il est dans la nature de la vraie Sagesse d'être également la Sagesse de l'homme de la rue.* » (G. d. I. II, p. 335.)

Pour beaucoup de philosophes modernes, se revêtir de l'habit philosophique signifie renoncer à être homme, s'isoler de la communauté humaine et sociale, renoncer à la pensée du peuple, se perdre dans des problèmes étrangers à la vie, se vanter d'une doctrine de vie tenant du dilettantisme.

Et ainsi il arrive que pour eux la philosophie devient : l'expression la plus individuelle de la conception la plus individuelle de la vie. Il n'y a rien d'étonnant à ce que, quelqu'un revenant d'un congrès de philosophes s'exclama : « au fond ce ne sont que des gamins ».

Ce n'est pas la faute de la philosophie, mais bien celle des philosophes, si l'étude de la conception de la vie fut reléguée dans les écoles et les bibliothèques et ne fournit plus que des thèmes pour des cours académiques, des dissertations et des examens. La cause principale ! A mesure que l'idée de sagesse disparut de la philosophie, celle-ci devint étrangère à la pensée et à la vie du peuple.

Le concept populaire de la philosophie gît dans la ligne de la philosophie classique.

« Le peuple a conscience — ce que maint philosophe a oublié — de ce que la *vérité* doit être cherchée non-seulement dans le *travail du cerveau*, mais de ce qu'elle remplit également une fonction importante dans la vie, dans les faits et gestes, dans l'art, le droit et la religion. » (D. W. v. K. W., p. 24.)

D'autre part le vrai concept de philosophie se trouve dans la ligne de la sagesse populaire.

« Dans la *sagesse* se trouvent réunis : *savoir et vie*, élévation et simplicité des idées, *pensée mûrie et naturelle.* » (A. d. W., p. 241.)

La rupture des liens entre la philosophie et la religion, l'art, la poésie, n'a pas seulement nui à la philosophie, mais a également brisé son contact avec la sagesse populaire. De la sagesse chrétienne au contraire, Grégoire le Grand pouvait dire : « En elle des agneaux peuvent se baigner et des éléphants nager. » Aristote unissait la forme populaire de la pensée de Socrate et les profondes intuitions de Platon, les traditions séculaires du peuple et la plus sublime conception de Dieu et du cosmos.

« Partout Aristote part de la pensée naturelle, spontanée, mais il l'élève dans les sphères supérieures de l'esprit. Ici également il est chez lui et il connaît les habitants, mais il leur rappelle constamment que les chemins conduisant au sommet de la montagne commencent dans la plaine. » (A. als. Pädagog, p. 172.)

Il en était de même de la Scolastique. Dans son « *Pragmatism* » W. James la nomme : « la plus jeune sœur, avec formation universitaire, de la saine raison humaine ».

En faisant de nouveau de l'idée de sagesse le centre de la philosophie, celle-ci retrouvera la voie qui conduit au peuple.

13. Idéalisme et Science spéciale.

« *Les principes idéaux constituent le nerf vital de la science.* » (G. d. I. III, p. 122.)

A ce qui a été dit ci-dessus sur ce sujet, nous devons ajouter :

La force de la Science moderne se trouve dans son développement en largeur, dans la construction autonome de chaque domaine, dans son principe de la division du travail, dans son esprit de spécialisme, dans ses méthodes analytiques et inductives.

Par contre cependant sa faiblesse est devenue de plus en plus manifeste. Elle s'est détachée violemment de la philosophie. Pendant tout un temps elle a encore profité du trésor des principes traditionnels ; mais actuellement elle sent vivement l'étroitesse de son horizon, son manque de cohésion, de solidarité, d'unité organique avec les autres domaines du savoir, sa méfiance vis-à-vis des principes supra-sensibles, sa tendance à philosopher de son point de vue, son besoin d'une métaphysique générale, son besoin de synthèse, d'union et d'unité dans le travail, son manque de profondeur, d'inspiration éthique, d'idées, d'appui éthico-religieux. Tel qu'il est pratiqué actuellement, le travail scientifique marche de pair avec la mutilation du chercheur spécialisé : le spécialisme outré a engendré partout des Cyclopes, au grand détriment non seulement de l'humanité des chercheurs, mais de l'esprit même de la science.

Pour remédier à ce mal, les diverses spécialités doivent de nouveau être intégrées dans l'unité organique de la Science, mises au service de la vérité, imprégnées de l'esprit de sagesse, ancrées dans la vraie théorie des principes. Les chercheurs spécialistes doivent être convaincus que la division du travail doit être corrigée et complétée par l'union, la continuité, l'unité du travail ; l'analyse par la synthèse ; l'investigation par la réflexion ; le travail intellectuel par l'inspiration éthique ; la science par la conscience ; la conscience par la foi ; la science spéciale par la science universelle ; la science par la philosophie ; la philosophie par la religion.

Ce n'est que par une nouvelle connexion organique avec les prin-

cipes supra-sensibles : Unité, Vérité, Sagesse, Biens idéaux, etc. que la Science peut remplir sa fonction vitale dans la vie culturelle, et assurer au chercheur spécialiste l'ascension vers une pleine et noble humanité !

« Sans de *clairs principes métaphysiques*, l'étude de la vie humaine est impossible... ou elle se fait en éliminant le côté humain : l'homme devient un *animal apprivoisé* ; la *vie*, un *mécanisme* ; la *moralité*, notre *propre volonté* ; le *monde*, notre *représentation* ; (G. d. I. III, p. 254.)

Nous devons tenir nos facultés cognitives unies, car notre *savoir* est un facteur de notre *conscience*, nous devons *répondre* aux questions que nous posent la nature et la vie, car nous portons la *responsabilité* de l'usage que nous faisons des réponses. (Id., p. 963.)

Dans la *sagesse* sont compris : *savoir*, *pouvoir* et *bon vouloir* ; considérée comme *but* de la vie, la sagesse nous force à intégrer notre savoir et nos recherches dans l'*ethos*... L'homme qui cherche et connaît ne remplit qu'une partie de sa *destinée*. (Id., p. 962.)

Plus encore que l'art, la science nous contraint à la religion. Les principes idéaux qui lui assurent unité, valeur morale et titres de vérité, sont eux-mêmes imprégnés de l'aspiration à une unité suprême qui renferme la *Bonté* et la *Vérité* ; le monde des biens renvoie à un *bien suprême*, le royaume des fins à une *fin suprême* ; l'organisme des lois à une *loi éternelle*, le monde des formes à un *prototype parfait*, le système des forces actualisantes à un *Acte Pur*. » (Id., p. 966.)

Cette connexion organique doit être réalisé en raison de l'unité de notre culture ; mais elle n'est réalisable qu'à l'aide de la « *philosophia perennis* ».

« Le remède contre le déclin de la science ne peut être fourni que par une philosophie, tout indiquée pour l'union dans le travail, par le fait qu'elle n'a jamais sacrifié l'unité originelle du travail, l'idée que la science existait avant les sciences ; — que par une métaphysique qui sait également parler du Principe Premier, de la Cause et de la Fin Suprêmes, de l'alpha et de l'oméga du cosmos et de l'être humain, et qui, dès le début de la philosophie, a proclamé la continuité du travail, à savoir : l'antique philosophie chrétienne, la *philosophia perennis*. (A. d. W., p. 19.)

La racine fondamentale de la Science est la Sagesse et dans son fond celle-ci se nourrit de la Foi. » (Der Lehrstand..., p. 92.)

14. Idéalisme et vie Sociale.

Les principes idéaux sont en même temps des forces de cohésion sociale.
(G. d. I. III, § 123.)

Les principes idéaux révèlent leurs forces unificatrices non seulement dans la vie cognitive humaine, dans le monde des idées et des principes, dans le domaine de la science et de la vérité, mais surtout dans la vie volitive, dans le monde de l'agir, dans le domaine de la vie sociale et politique.

Influence atomisante du Nominalisme. Dans ce domaine également le nominalisme moderne a engendré de graves perturbations : il a jeté le désarroi dans la science, la vérité, la philosophie, l'homme et surtout miné la vie sociale.

« Il a subjectivé l'idéal, réduit les idées aux représentations, les concepts aux mots, réduit la vérité à l'harmonie des idées entre elles, considéré le bien comme harmonie des appétitions, la moralité comme autonomie de l'individu et la communauté comme un produit de l'homme. » (*A. H. u. S.*, p. 357.)

De cette élimination de tous les liens objectifs de l'esprit et de la volonté est issu l'atomisme social ou individualisme. La communauté se compose uniquement d'individus, existe par et pour les individus. La tendance à l'autonomie individuelle et à la domination devient la raison majeure de la vie sociale. La communauté politique et nationale sont les seuls liens sociaux qui peuvent prétendre avoir de la valeur, mais ils dégénèrent en absolutisme d'Etat et en nationalisme parce qu'eux-mêmes sont subjugués par l'instinct du « moi » et sont les précurseurs de l'individualisme de la collectivité.

Puissance organisatrice de l'Idéalisme. La philosophie nominaliste moderne n'est pas de taille à lutter contre les problèmes sociaux : elle porte en grande partie la responsabilité des maux dont souffre la Société. Elle a séparé ce qui, par nature, est connexe : le réel et l'idéal, les besoins et les idées, les biens matériels et spirituels, l'individu et la communauté, l'économie sociale et la conception de la vie, la sociologie et la philosophie, la socialité et la moralité, la communauté et la religion, l'Etat et l'Eglise. Ici également l'Idéalisme est de taille à résoudre les problèmes sociaux et à poser les fondements d'une véritable vie sociale.

« La science ne sera à la hauteur du problème social de notre époque que si elle s'élève à la sagesse. (*G. d. I. Vorwort.*)

Seul un idéalisme, qui proclame la valeur objective des idées et l'existence du monde idéal des biens qui en découle, et conçoit les liens sociaux comme des organismes moraux, réunit lumière et chaleur, et fournit en même temps des principes sociologiques et des énergies sociales. » (*A. H. u. S.*, p. 357.)

Biens idéaux et organismes moraux. Les Anciens avaient la conviction qu'il existe des biens idéaux et des organismes moraux, que, ni les uns, ni les autres ont été créés par la sagesse humaine, et ne peuvent dès lors être considérés comme des états de conscience individuels, mais peuvent, par contre, exiger que l'individu se mette à leur service. Religion, foi, langue, science, poésie,

mœurs, communautés de peuple, d'Etat, d'Eglise, sont considérés comme des biens et des organismes supra-personnels, supra-sensibles dont vit l'esprit humain, à la conservation desquels il se dévoue, à l'ombre desquels il repose, et au développement desquels il est tenu par nature. Ces biens existaient dans le plan divin de la création *avant* qu'existait l'individu, et dès lors ils possèdent une valeur exemplaire et une force de contrainte à l'égard de l'homme. Platon enseignait : l'idéal est le réel ; non ce que perçoivent les sens, mais ce que conçoit l'esprit est vérité ; il existe un monde de la vérité ; il est le royaume des formes, types, lois éternels ; il est le foyer spirituel de l'homme et son bien suprême ; de lui émanent les lignes directrices de ses connaissances et de ses appétitions ; leur reflet est l'élément substantiel des véritables biens de la culture et de la civilisation.

Platon nommait ses biens : des *Idées* que l'individu ne crée point, mais dont il devient participant. Pour Aristote ce sont des *puissances spirituelles* (*dunamis logikai*) qui s'actualisent dans la vie psychique.

« La langue est un organisme de signes que l'homme ne crée pas mais s'assimile ; elle est plus que parler, tout comme les mœurs sont plus que conduite uniforme, la science plus que savoir, l'art plus que pouvoir. Dans l'âme ces signes de la langue ont la forme de représentations et en fin de compte d'états de conscience. Mais s'ils n'étaient rien de plus, ils ne pourraient devenir des puissances à l'égard de l'individu ; ils possèdent en un certain sens leur existence en *dehors* et *avant* l'individu, bien qu'ils n'acquiescent leur existence pleine et entière que s'ils sont introduits dans la vie psychique individuelle. » (*A. H. u. S.*, p. 342.)

Mais l'Antiquité n'a connu cet idéalisme supérieur qu'aux sommets de sa vie culturelle. Finalement le monde idéal des biens fut diminué et ramené aux biens intellectuels, et les organismes sociaux aux organismes politiques.

Dépôt de la Foi et

communauté ecclésiastique.

Dans l'Idéalisme chrétien fut dévoilé

le monde spirituel des biens de la Foi et construit l'organisme social universel

de l'Eglise.

Ici fut réalisé la parole des Pythagoriciens : « Considérez surtout comme un bien ce qui devient plus grand à mesure qu'il se communique à autrui. »

Ici l'Etat idéal de Platon non-seulement fut réalisé mais incomparablement dépassé.

Par ce concept spirituel de biens et d'Eglise, les problèmes sociaux : individu et communauté, autorité et liberté, Etat et Eglise reçoivent leur véritable solution.

« Des Idées émanent des *forces invisibles de connexion* qui imprègnent tout ce qui est visible. (G. d. I. I, p. 986.)

Dans son achèvement le *principe organique* est *hiérarchique*... La hiérarchie garantit contre la panarchie aussi bien que contre l'anarchie.

L'Evangile dit : *veritas liberabit vos* ; le véritable esclavage résulte du péché et de l'erreur ; la victoire par la vérité divine rend l'homme libre ; elle conduit son meilleur « moi », l'image de Dieu en lui, vers la fin à laquelle il est destiné : le vrai et le bien, et dans la lutte pour cette fin réside la liberté. *Ce qui unit et attache les individus à la communauté s'identifie avec ce qui leur assure leur liberté.* (Id., p. 984-87.)

Ce sont surtout les *biens spirituels* qui constituent les biens sociaux les plus solides. Ceux-ci restent-ils réservés aux savants, alors il manque une articulation à l'organisme social... S'il importe d'assurer au peuple une part dans les biens sociaux, il faut surtout lui restituer les biens spirituels...

La gravité de la situation actuelle exige que nous devenions conscients de ce qui nous unit le plus profondément et le plus intimement au peuple. Ceci ne peut être qu'une *foi*, une *sagesse*, une *conception de la vie* d'une portée telle que le *travail assidu de l'esprit* et la *saine raison* y puissent trouver leur place. » (Id., p. 989.)

Il se peut que nous ayons parfois l'impression que la base de la communauté gît dans la communauté du sang, du travail, des biens matériels et que les supports idéaux ne sont que des fils de soie. Et pourtant, de même que le fondement de la personnalité se trouve dans son attachement à la vérité chrétienne, ainsi les biens sociaux idéaux sont, en fin de compte, les cables solides qui lient l'individu à la fois à sa Cause Première et à ses semblables.

15. Idéalisme et Catholicisme.

Le catholicisme est l'atmosphère spirituelle de l'idéalisme, et l'idéalisme est la voie conduisant au catholicisme.

Comme synthèse de la conception idéaliste de la vie chez Willmann, jetons un regard sur le lien entre l'idéalisme et le catholicisme.

1° Les antipodes de l'Idéalisme sont également ceux du Catholicisme.	Le monisme et le rationalisme, l'intellectualisme et le sensualisme, l'autononisme et le subjectivisme, le matérialisme et le relativisme, en un mot, toutes les doctrines que Willmann signale comme des « parecbases » ou déviations des principes idéalistes sont également des miasmes spirituels pour la conception catholique de la vie.
---	---

« L'existence même de l'Eglise, écrit Willmann, est la *réfutation vivante* de l'erreur nominaliste du siècle philosophique prétendant que, plus une chose vieillit, plus elle devient imparfaite, plus une chose est universelle plus elle devient faible et impuissante. » (G. d. I. III, p. 718.)

Ce qui est dit ici du nominalisme, s'applique à toutes les erreurs. Au milieu des courants de la vie de l'esprit, se dresse l'Eglise, tel un roc où viennent se briser toutes les erreurs.

Contre tous les obstacles elle dresse sa grande force vitale. L'Eglise romaine ressemble à l'éternellement jeune Platon, qui, d'un geste majestueux invite l'homme à regarder en haut, à lever le regard sur Dieu, sur l'Eternel, sur le monde des Idées, sur les vérités centrales de l'idéalisme.

Le véritable idéalisme ne parle pas seulement dans la doctrine de l'Eglise, il vibre à travers tout son être, il imprègne son essence, il pénètre toute sa vie.

A tous les éléments de l'idéalisme s'applique cette parole : « Des Idées dans l'histoire, — sans en avoir le nom, le catholicisme possède la chose. » (*G. d. I.*, p. 127.)

2° Cause formelle des deux antipodes : Nous avons constamment
spéculation incomplète.

indiqué ci-dessus l'unilatéralité comme caractéristique principale des conceptions modernes de la vie. Willmann énonce la cause générale : spéculation incomplète. L'erreur résulte de la superficialité, de l'étroitesse de vue, du manque de profondeur, de l'inachèvement, de l'unilatéralisme, du fragmentarisme. Elle est l'œuvre de demi-philosophes. L'Idéalisme et le Catholicisme au contraire, sont l'œuvre d'une pensée profonde, achevée.

**3° La pensée synthétique,
organique, profonde, universelle**

est le leitmotiv de la conception idéaliste du monde et de la vie.

Nous avons insisté suffisamment sur la force synthétique de l'idéalisme. Willmann caractérise le type de la mentalité catholique dans le sens de Newman.

« A priori, le catholicisme unit ce que la raison essaie péniblement d'associer (*G. d. I.* II, p. 126.)

De tout temps et grâce à son *unité organique*, le catholicisme s'est attelé, dans les domaines les plus divers, à la tâche de la *synthèse*, de l'*union* dans le *travail*. (*A. d. W.*, p. 20.)

La *pensée catholique* attaque les problèmes dans leur connexion la plus profonde et reste cependant toujours dans la ligne de la *pensée naturelle* et de la *sagesse saine* et impartiale. Partout il se révèle comme le correctif des *opinions erronées* et des *théories artificielles*, qui se combattent mutuellement et trahissent dans leur *construction antinomique* les erreurs de leurs présuppositions. » (3 *Jahr. V. C. E.*, p. 8.)

4° La philosophie comme école de sagesse. Sa connexion avec la vie culturelle. L'idée de la « sagesse » comme guide de la philosophie, l'idée de la connexion de la philosophie avec l'ensemble de la vie culturelle est non seulement une caractéristique capitale de la philosophie classique, mais une ancienne doctrine du catholicisme.

« C'est d'abord par le catholicisme que se développe en nous le concept de la philosophie comme école de sagesse et que nous apercevons sa connexion avec la vie dans son ensemble. Cette connexion les grands classiques l'ont toujours cherchée, mais elle n'a été trouvée que dans le catholicisme, où, dans la vie de l'Eglise, elle s'associe à toutes ses fonctions vitales et collabore harmoniquement à la théologie, l'histoire, la poésie, l'art, la vie, la jurisprudence. (*A. d. W.*, p. 48.)

Sagesse n'est rien sans l'arrière-fond de la tradition, sans le fil directeur des idées et sans la sécurité que seule la foi peut donner. » (*G. d. I. III*, p. 960.)

5° Philosophie et Théologie. La loi historique du lien entre la philosophie et la théologie atteint son sommet dans le catholicisme.

Que ces deux domaines sont distincts et doivent le rester, et que cependant ils sont en connexion organique puisqu'ils poursuivent la même vérité, est, pour des oreilles catholiques un thème ordinaire, mais donne la solution d'un gigantesque problème de vie.

« Le grand problème : foi et science, est le plus grand problème de la critériologie écrit Willmann. » (*A. d. W.*, p. 54.)

La valeur et la légitimité propres, la connexion, l'unité organique des deux domaines, se révèlent le mieux dans la pratique de l'enseignement catholique.

« Avec une *nécessité primordiale* se développe, à côté de la science de la vérité chrétienne, une science chrétienne de la vérité ; à côté de la philosophie, la théologie. La philosophie est un membre de l'organisme chrétien : la cultiver est un devoir et non du dilettantisme. Partout où l'enseignement chrétien a pu se développer selon ses propres lois, l'enseignement *philosophique accompagnait et précédait* l'enseignement *théologique*.

De nouveaux courants d'idées, qui influençaient l'un de ces domaines, ne tardèrent pas à passer dans l'autre. » (*A. d. W.*, p. 122.)

6° Philosophie et histoire de la Philosophie. Le respect est une caractéristique de l'éthos catholique ; de là sa haute estime pour la piété et la tradition.

L'Eglise a bien mérité de la tradition culturelle.

« Dans tous les domaines, dans les sciences et les arts, dans les mœurs et la vie, le génie du christianisme a gardé et développé ce qui existait, pour autant que la chose était compatible avec son propre principe vital — témoignant ainsi de son caractère catholique, universel...

C'est à la main protectrice de l'Eglise que nous sommes redevables de ce qui nous est resté de la philosophie antique ; sans l'Eglise elle serait tombée dans l'oubli. » (*G. d. I. II*, p. 126.)

Mais le Christianisme n'a pas seulement reçu et maintenu, il a enrichi le domaine philosophique de nouveaux éléments spéculatifs, éclairé et étendu ce que les penseurs classiques avaient construit. St-Augustin est incompréhensible sans Platon, mais l'idéalisme platonicien fut éclairé et sublimé par Augustin. St-Thomas s'est inspiré du vaste esprit d'Aristote, mais celui-ci ne devient le penseur « universel » que fécondé par le travail de St-Thomas.

« Historiquement la philosophie chrétienne est incompréhensible sans la philosophie antique, mais la première place la seconde sous un nouveau jour. Comme théoricien des Idées, St-Augustin doit être expliqué par Platon, mais comme théologien, Platon doit l'être par Augustin. La conception théiste de Dieu et du monde des Pères de l'Eglise, où l'on sent le souffle d'une mystique sublime, et qui harmonise la transcendance et l'immanence : voilà la clef de la pensée du Sage de l'Attique.

Comme Peripatéticien, St-Thomas doit être expliqué par Aristote, mais l'universalité du Stagirite s'éclaire de la vraie lumière dès que l'on aperçoit comment les principes établis par lui sont appliqués aux domaines que seule la pensée chrétienne a ouverts et aux problèmes que le Thomisme a formulés. La doctrine d'Aristote de l'*universel* (*Kat'holon*) n'est comprise que par celui qui a eu le *doctor universalis* comme professeur et reçu une *formation catholique de la pensée*. » (*A. d. W.*, p. 48.)

C'est ainsi que Willmann parle de la « Vérité catholique comme clef de l'histoire de la philosophie ». Lorsque du point de vue de cette vérité, on considère et étudie la réalité, alors se dissipent les préjugés qui troublent l'esprit de la recherche historique moderne. Catholiciser l'histoire de la philosophie, n'est pas lui imposer un point de vue étranger ; au contraire, c'est la regarder du point de vue de sa propre essence ; ce n'est ni l'unilatéraliser ni la superficialiser, mais au contraire l'universaliser et l'approfondir. De là découlent les trois directives de Willmann :

a) L'histoire de la Philosophie reste un livre fermé, aussi longtemps qu'on la considère du point de vue *rationaliste* qui sous-évalue l'élément religieux. Elle trouve sa rectification dans la conception catholique, qui apprend à concevoir la philosophie et la religion dans leur connexité.

b) L'histoire de la Philosophie reste un livre fermé aussi longtemps qu'on la considère du point de vue *individualiste* qui méconnaît la communauté de travail des penseurs et la tradition philosophique. Ici également se trouve la rectification dans la conception catholique, qui admet la collaboration et la tradition dans tous les domaines et met la philosophie en connexion avec l'ensemble de la vie.

c) Il en est de même du point de vue *relativiste* qui supprime l'antagonisme entre le vrai et le faux. La seule issue est : être ancré dans la vérité catholique, où la participation de l'esprit à la vérité est garantie, et qui est, pour le *sens de la vérité*, une école comme jamais la raison humaine n'en créera. » (*A. d. W.*, p. 53.)

L'Eglise comme Ecole. A la lumière de ces quelques exemples de la connexion entre Idéalisme et Catholicisme, on comprend la signification des paroles gravées sur la tombe de Willmann : *Doctus ab Ecclesia, eamque professus* : qui fut instruit par l'Eglise et la confessa toujours.

C'est de sa doctrine, de sa vie, de son architecture, de son culte, de son histoire, de ses penseurs, de sa sagesse, de sa loi et de son être qu'est issu l'idéalisme de Willmann.

Pour lui, l'Eglise est la Fontaine de Jouvence dont il parle dans cette admirable comparaison dont il couronne sa géniale « *Geschichte des Idealismus* » et que nous voulons reproduire en conclusion de notre étude sur la conception idéaliste de la vie chez Willmann.

« D'après une antique légende orientale, l'aigle a le pouvoir de fixer le soleil et de s'élever jusqu'à lui. Mais de temps en temps ses yeux et ses ailes se paralysent, et alors il doit se plonger dans une fontaine miraculeuse qui renouvelle sa force. La pensée radieuse de l'homme cherchant Dieu, les prototypes et les biens éternels, ressemble à l'aigle ; et la source, qui renouvelle sa force de temps en temps chancelante, n'est autre que la tradition des grandes époques antiques telle qu'elle descend des générations antérieures. La pensée réussit-elle à découvrir cette Fontaine de Jouvence, alors elle peut s'appliquer la parole de l'Ecriture. (Ps. 102-15) : *Replet in bonis desiderium tuum, renovabitur ut aquilae juvenus tua.* »

16. Triades de la Conception de la Vie.

A la base de l'Idéalisme de Willmann se trouve une « triade fondamentale » dont chaque terme est tellement uni aux autres, qu'ils forment ensemble un tout organique.

Voici une vue schématique sur les principales triades.

Religion.

ÉLÉMENTS CAPITAUX :	LE MYSTIQUE	LE RATIONNEL	L'ÉTHIQUE
<i>Théologie :</i>	Sacramentologie	Dogme	Morale
<i>Le Christ :</i>	Vie	Vérité	Voie
<i>Vertus :</i>	Espérance	Foi	Charité
<i>Eglise :</i>	Prêtrise	Professorat	Pastorat
<i>Personnages :</i>	St-Jean	St-Paul	St-Pierre
<i>Types d'ordres :</i>	Bénédictins	Dominicains	Jésuites
<i>Types culturels :</i>	Israël	Hellade	Rome

Philosophie.

DISCIPLINES :	{ MÉTAPHYSIQUE	LOGIQUE	ÉTHIQUE
CAPITALES :	{ Ontologie	Critériologie	Sagesse
Transcendants :	l'Être	le Vrai	le Bien
Sagesse :	Intuitive	Spéculative	Pratique
Anthropologie :	Sphère vitale	Sphère cognitive	Sphère volitive
Psychologie :	Sens	Esprit	Appétition
	Mémoire	Intellect	Volonté
	Faire	Penser	Agir
	Main	Cerveau	Cœur
	Aptitudes	Connaissances	Mœurs
	Pouvoir	Savoir	Vouloir
	Arts	Sciences	Vie
Sociologiques :	{ Evolution	Biens idéaux	Communautés
	{ Nature	Culture	Civilisation
Pédagogiques :	Elevage	Instruction	Education
Sciences :	Sc. Naturelles	Sc. Culturelles	Sc. des Valeurs
Histoire de	Arbre	Traits capitaux	Lignes
la Philosophie :	généalogique		directrices
Philosophie totale :	Historique	Théorique	Pratique

II. La pédagogie organique de Willmann (1).

1. Philosophie et Pédagogie.

L'œuvre philosophique et pédagogique de Willmann est une « instantia ostensiva », un exempté vivant de la loi fondamentale de la pédagogie.

Lien organique. Comme transition de la conception de la vie chez Willmann à sa pédagogie on se sent porté à montrer leur connexion. La « *Geschichte des Idealismus* » et la « *Didaktik* » s'inspirent des mêmes pensées et principes idéalistes.

(1) Ici nous devons renvoyer à notre étude sur « *Willmann comme pédagogue social* » dans « *Essai de philosophie pédagogique* » et à la bibliographie y renseignée.

Signalons :

Didaktik — *Der Lehrstand im Dienste des Christlichen Volkes* (Kosel, 1910) — *Aus Hörsaal und Schulstube* (2 Aufl. Herder, 1912) — *Didaktik und Logik in Ihrer Wechselbeziehung : über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* (2 Vorträge dans *Päd. Zeitfragen* (München, J. Lintner, 1905) — *Aristoteles* dans *Die groszen Erzieher* (Berlin, Reuther, 1909.)

Des articles dans : *Enzyklopädischer Handbuch de Rein et de Loos* et surtout dans « *Lexikon der Pädagogik de Roloff*, où il faut lire des art. sur : *Erziehen* — *Bildung* —

On pourrait refaire les chapitres précédents et les appliquer à la pédagogie. Toutefois nous suivrons une autre voie pour arriver au même résultat.

Objection capitale contre la pédagogie moderne. Ce qu'on ne peut passer sous silence, c'est que l'objection capitale de Willmann à la pédagogie allemande, est la même que celle qu'il fait à la philosophie allemande.

Il n'y a là rien qui doive étonner. Il s'agit du même courant d'idées : Luther, Kant, Fichte, Hegel, Herbart ont été des philosophes et également les architectes de l'édifice pédagogique allemand.

Dans le domaine pédagogique, l'idéalisme abstrait sans contrepoids réaliste a provoqué une activité littéraire peu commune, mais également une construction étonnante de systèmes, de théories livresques étrangères à la vie concrète, et la rage des réformes. D'autre part, le réalisme brutal, dénué de toute inspiration idéaliste s'est égaré dans une technique sans âme, dans une méthodomanie pédante et mécanique, dans une organisation extérieure et uniforme. L'homme *total*, la vie *totale*, l'éducation *totale* et la pédagogie *totale* ne pouvaient faire entendre leur voix.

Cet abîme fondamental se montre dans toute la littérature et toute la pratique pédagogiques allemandes. Il y a dualité entre la pédagogie générale et spéciale, — académique et élémentaire, — entre didactique et éducation du caractère — entre théorie et pratique — principes et méthode — instruction et éducation — éducation et saine raison — histoire et doctrine de l'éducation — science de l'éducation et sagesse éducative — école et vie — savoir livresque et formation de la conscience — éducation personnelle et civique — éducation humaine et nationale — pédagogie allemande et pédagogie chrétienne.

Ici également les Allemands ont construit des systèmes à n'en pas finir, pensé, cherché, écrit et publié plus que tout autre pays. Mais ils en restaient à la recherche des principes pédagogiques élémentaires ; ils ne possèdent pas de véritable pédagogie.

Hist. Pädagogik — Philosophische Päd. — Sozial-Päd. — Güterbegriff. — Gesellschaft — Logik — Methode — Pflege — Kant, — Fichte — Plutarch, etc., etc.

Dans : *Aus der Werkstatt der Philosophia perennis* (Herder, 1912) se trouvent quelques chapitres sur la pédagogie. — *Päd. Vorträge* (5^e Aufl. Leipzig, Gräbner 1916). — *Die Wissenschaft vom Gesichtspunkt der Kath. Wahrheit* (Paderborn, 1916).

Très importants sont les art. que Willmann a écrits, dans les différents « *Jahrbücher für Christliche Erziehungswissenschaft*. (Kösel, München). Le premier volume renferme l'importante étude : *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft*.

La véritable science pédagogique Tout comme il invita les Allemands à s'inspirer de la philosophie classique pour arriver comme remède.

à une véritable philosophie scientifique, ainsi Willmann les engage à prendre l'antique et séculaire sagesse éducative chrétienne comme pierre angulaire pour y asseoir la véritable pédagogie scientifique.

Chez les penseurs qui ont fondé la conception organique de la vie, ils trouveront les grandes lignes de la pédagogie organique. Platon et Aristote sont les maîtres de la philosophie classique et les fondateurs de la littérature pédagogique.

Si les Allemands veulent donner à leur pensée et à leurs études pédagogiques les caractères d'unité, d'ensemble, de synthèse, de science, ils ne peuvent méconnaître plus longtemps les penseurs pédagogiques classiques. Ici, pas plus qu'en matière de philosophie il n'est pas nécessaire de chercher la base, le principe de la pédagogie de l'avenir : ils sont trouvés depuis des siècles.

« A la philosophie moderne on a reproché, à juste titre, que chaque *intelligence individuelle* la *démolit* et la *reconstruit*. La pédagogie ne peut s'engager dans une telle voie ; au contraire, elle doit s'appliquer à réunir un capital d'idées qui s'accroît sans cesse ; elle doit s'inspirer et se réjouir de *toute idée saine, d'où qu'elle vienne*. » (*Did.* II, § 41. 2.)

Ce retour à la tradition classique ne signifie nullement une rupture avec les modernes, rupture contre laquelle protesterait l'esprit et les travaux de Willmann. Il est disciple de Herbart et d'Aristote, de Schleiermacher et de Platon, de Goethe et des classiques allemands, de St-Augustin et des Scolastiques.

Il a édité la « *Pädagogik* de Kant et celle de Waitz et de Kern. Son édition des « *Œuvres pédagogiques de Herbart* » est un monument de piété et de respect à l'égard de ce maître de la pédagogie allemande. Le déficit se trouve dans le fait que la philosophie allemande est inutilisable comme fondement de la pédagogie.

« Que ce soit un bien ou un mal, écrivait déjà Willmann en 1888, mais il n'existe que très peu de philosophies qui soient assez solides pour servir de fondement à une doctrine de l'éducation. » (*Päd. Vorträge*, p. VI.)

Même le système de Herbart ne parut pas à la hauteur de la « pierre de touche pédagogique » que lui-même avait prônée. Mais ce n'est pas là une raison pour rejeter le tout.

« Lorsqu'un système pédagogique s'est attaché à approfondir certaines idées saines, et en a fait son guide, au détriment d'autres, nous ne ferons pas nôtre ce système, mais nous étudierons néanmoins chez lui les problèmes spéciaux qu'il a approfondis,

tout comme le naturaliste étudie une loi dans les phénomènes où elle se révèle particulièrement. » (*Päd. Vorträge*, p. 95.)

Concernant en particulier Herbart, Willmann écrit :

« Il existe des raisons pour aller au-delà du système Herbartien mais il est indispensable de passer par son école. » (*Päd. Schrft. I. Einl.*, p. XXXIII.)

L'attitude de Willmann à l'égard d'autres théories, fut fixée par l'étude d'Aristote, qui dit :

« Il est juste de vouer de la reconnaissance non-seulement aux hommes dont on accepte la doctrine, mais également à ceux qui ont avancé des théories incomplètes, car ceux-ci également ont fécondé notre esprit : ils exercent dans l'art de penser... les uns ont approfondi notre conviction, les autres ont préparé le travail des premiers. » (*Metaphysik* II, p. 24.)

Ceci dénote une mentalité synthétique qui est à peu près l'antipode de l'individualisme allemand. Willmann complète cette pensée d'Aristote en des termes qui nous rappellent l'opinion de Newman sur la pensée catholique.

« Notre tâche consiste en ceci : réunir les vérités que nos prédécesseurs se sont pour ainsi dire partagées et les rectifier par leurs propres présuppositions. » (*E. in. d. Metaphysik*, p. 6.)

Passer en revue, dans cet esprit de synthèse, tout le domaine de la pédagogie et traiter tous ses problèmes spéciaux est une des présuppositions d'une construction vraiment scientifique de la pédagogie. Ce fut la tâche entreprise par Willmann. D'autre part, tandis qu'il étudiait ainsi le problème de l'éducation dans sa totalité et son unité organique, il lui parut manifeste que la sagesse chrétienne de la vie et de l'éducation était également la présupposition de la véritable science pédagogique.

2. Les Conditions d'une vraie Pédagogie.

« Toute étude scientifique suppose la combinaison de deux points de vue : le point de vue synthétique qui embrasse l'ensemble et le point de vue analytique qui s'attache aux détails. » (*Der Lehrstand*, p. 70.)

1° Synthèse. La première condition est celle qu'Aristote et toute la théorie traditionnelle de la science avaient coutume de nommer : Synthèse.

« La science embrasse l'universel » écrit Aristote. L'universel est ce qui renferme tout le particulier d'un domaine, et tout ce qui dans le particulier revient sans cesse comme principe imprégnant l'ensemble.

Nous remplissons cette condition d'une part en *embrassant* tout l'ensemble et d'autre part en *pénétrant* les diverses parties, afin de saisir ainsi les joints et les liens qui unissent les parties au tout.

Celui qui connaît les noms de multiples plantes et la manière de les traiter en est encore au seuil de la botanique. Il franchit ce seuil quand il possède une vue d'ensemble sur le *règne végétal* dans ses manifestations et ses lois, et qu'il peut appliquer les connaissances ainsi acquises à l'examen de plantes déterminées.

Synthèse peut donc s'appeler : point de vue *d'ensemble* : partir du tout pour comprendre les parties et en même temps apercevoir les liens entre les parties et le tout.

On peut comparer la synthèse à la vue d'ensemble que nous offre le panorama d'une ville vue à vol d'oiseau. Le promeneur se perd dans les particularités ; celui qui du haut d'une tour regarde le panorama voit l'ensemble, l'unité, la connexité, les proportions, les relations. C'est ce qu'Aristote appelle « *système* » et ce que nous regardons encore aujourd'hui comme la caractéristique d'une étude scientifique : *la systématisation des principes fondamentaux*. En pédagogie c'est surtout cette condition qui ne fut pas remplie.

« Et cependant, ici plus qu'ailleurs s'impose la *synthèse*, la *vue sur l'ensemble*, attendu que le *travail journalier* rétrécit toujours l'horizon. » (*Lehrstand*, p. 71.)

• Ce qu'embrasse cette vue synthétique sur « l'éducation » sera développé dans les quatre chapitres suivants :

L'éducation dans son ensemble. — L'unité organique des concepts fondamentaux. — L'éducation au point de vue : a) social — b) historique.

2° Analyse. La seconde condition est l'analyse des parties.

Selon les concepts ou les secteurs à analyser, on devra recourir à diverses sciences auxiliaires : la *psychologie* pour étudier le pupille tel qu'il est ; la *logique* pour analyser l'objet p. ex. les branches d'enseignement ; l'*éthique* et la *théologie* pour déterminer la fin de l'éducation ; la *sociologie* pour examiner l'éducation dans ses manifestations collectives ; l'*histoire* pour étudier ses diverses formes au cours des siècles. Pour être utiles à la « pédagogie », ces sciences auxiliaires doivent offrir une structure fondamentale organique, ainsi qu'il a été montré ci-dessus pour la psychologie.

Non seulement elles doivent, en elles-mêmes, offrir une structure organique, mais elles doivent coopérer ensemble à une unité organique.

Cette seconde condition sera examinée dans les chapitres suivants : *Ensemble et unité des sciences auxiliaires. — Sagesse éducative.*

Dans un chapitre suivant nous montrerons comment ces conditions sont remplies dans la « *Conception catholique de l'éducation* ».

3. L'Education dans son Ensemble.

Le concept d'éducation est la pierre angulaire de la pédagogie.

Si l'étude scientifique d'une discipline exige comme première condition qu'on l'embrasse dans son ensemble, il s'ensuit que l'éducation elle aussi doit être embrassée dans sa totalité.

Chacun croit savoir ce qu'on entend par éducation ; mais celui qui en est chargé *doit* le savoir. Et cependant il n'est pas si facile de se rendre compte de ce qu'est à proprement parler « éducation », de ce que doit être son caractère propre, son essence, sa fin et sa tâche.

Pour les parents, l'éducation se confond avec la vie familiale ; pour le professeur, elle se confond avec l'école ; la plupart des théoriciens envisagent uniquement sa réforme pratique et ne s'inquiètent nullement du problème proprement dit : « *qu'est-ce que l'éducation ?* » Dans les définitions courantes son centre de gravité se trouve : ou bien dans l'instruction — que l'on distingue en primaire, moyenne et supérieure ; — ou bien dans la formation du caractère ; — ou bien dans les soucis pour le corps. Nombre de définitions lui attribuent comme fonction capitale : le développement harmonique des facultés — la formation du caractère — la préparation à la pratique de la vertu — la formation sociale, nationale, civique, religieuse. La fin de l'éducation est déterminée selon la conception de la vie, selon le concept d'homme ou de culture. Dans tout cela il n'est pas fait droit à l'éducation générale, complète.

Il s'agissait pour Willmann de poser les bases d'une science systématique de l'éducation ; pour ce motif il a, plus que tout autre, travaillé, analysé le concept : éducation.

Il a remarqué que maintes définitions manquent d'universalité. Elles considèrent l'éducation uniquement comme une fonction de la vie individuelle et personnelle, et mettent en évidence le moment ou bien physique, ou intellectuel ou éthico-religieux de l'éducation.

Le concept social d'éducation. Willmann montre que l'éducation, il est vrai, est une œuvre à laquelle concourent deux personnes : l'éducateur et le pupille, mais qu'elle

remplit également une fonction vitale dans la vie sociale et que par conséquent son caractère propre, son essence, sa tâche et sa fin apparaissent incomplets sans ces présuppositions sociales. L'éducation ne s'accomplit pas dans le vide, mais, qu'on le veuille ou non, dans une atmosphère spirituelle déterminée, dans un éthos social déterminé, c'est-à-dire dans l'esprit et la direction de certains idéals, biens, valeurs, mœurs, conceptions de la vie dont la communauté, plutôt que les individus, est dépositaire.

Ainsi l'éducation revêt un caractère non uniquement individuel, personnel, subjectif, mais également social, objectif. Le côté social de l'éducation ne saurait remplacer le côté personnel ni vice-versa. L'un et l'autre sont d'une nécessité essentielle. Le côté social étant souvent relégué à l'arrière-plan par le côté personnel, et cela au détriment de l'éducation complète, Willmann a surtout mis en relief le côté social du travail éducatif.

Pour lui l'éducation assure : « *renouvellement de la vie sociale, hérédité morale et religieuse, assimilation des générations, transmission du capital culturel des générations mûres à la génération naissante, tradition des biens idéaux et incorporation de la jeunesse dans les institutions sociales* ». Dans notre étude sur Willmann comme pédagogue social, nous nous sommes étendu sur ces points (1).

S'inspirant de ces considérations Willmann définit l'éducation :

« L'éducation consiste dans l'action *prévoyante, formatrice et directrice* des adultes sur le *développement* de la jeunesse afin de la faire participer aux biens qui sont à la base des institutions sociales. » (*Die F. Begriffe der Erz.*, p. 10.)

Norme. Selon Aristote, la définition exprime non seulement l'essence de la chose définie mais également sa valeur, sa norme. En effet, ce qui est défini, est la chose sous sa manière d'être la meilleure et la plus parfaite.

Il s'en suit que la définition exprime la norme de la chose définie, et que toute éducation et toute pédagogie qui ne répondent pas aux caractères essentiels exigés, reste, par le fait même en-dessous du seuil de la vraie science de l'éducation.

« **Parecbases** ». Ainsi il se fait que l'éducation militaire de Sparte reste en-dessous du seuil de la véritable éducation parce qu'elle ne connaît que le dressage, l'action extérieure d'adultes et de

(1) Cfr. « *Essai de philosophie pédagogique* », p. 183.

communautés sur la jeunesse, sans faire droit aux conditions personnelles individuelles du développement.

Le système de Rousseau est le contrepied de celui de Sparte ; il ne connaît que l'individu, le moment subjectif du développement ; il élimine la famille, la communauté et les liens idéaux. Il isole artificiellement le développement individuel de son milieu.

4. Unité organique des concepts pédagogiques fondamentaux.

SI LE CONCEPT D'ÉDUCATION CONSTITUE LA PIERRE ANGULAIRE, ALORS : PRÉVOYANCE, FORMATION, DIRECTION, DISCIPLINE, BIENS IDÉAUX, INSTITUTIONS SOCIALES SONT LES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA PÉDAGOGIE.

Les concepts fondamentaux. Tous les éléments qui constituent le concept d'éducation peuvent se classer en deux séries :

a) Prévoyance — formation — direction. b) Développement — biens idéaux — institutions sociales.

La première est la triade pédagogique fondamentale basée sur la triade psychologique :

Vie — cognition — appétition.

La seconde est la triade éthique. Le développement est de nature physique et psychologique, mais visant les biens idéaux et les institutions sociales, il est également de nature morale.

Pour fonder la véritable éducation et la véritable pédagogie, il importe de tenir compte à la fois de ces six concepts fondamentaux. Ils constituent les bases qui supportent tout l'édifice pédagogique.

Unité organique. TOUTE VRAIE ÉDUCATION ET TOUTE VRAIE PÉDAGOGIE SE CARACTÉRISENT PAR LE FAIT QUE LES SIX ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX NON-SEULEMENT S'Y RETROUVENT, MAIS QU'ILS SE SOUTIENNENT MUTUELLEMENT ET SOIENT EN COLLABORATION ORGANIQUE.

Chacun des six éléments possède sa nature, sa valeur et son rôle propres. La prévoyance comme telle n'est ni instruction ni direction ; des institutions comme telles ne sont ni biens, ni développement. Mais dans l'homme complet, dans la vie et dans l'éducation complètes ils se compénètrent organiquement.

Prévoyance. La *véritable* prévoyance vise plus haut et plus loin que la santé physique de l'enfant; elle s'inspire de quelque chose de supérieur aux simples soucis du bien-être physique, momentané, notamment des soucis et de la responsabilité pour le bien-être moral. D'autre part, la formation et la direction sont également des facteurs indispensables à la santé. On constate de plus en plus que la santé de l'âme est une condition primordiale de la santé du corps, et que des épaves morales ne tardent pas à devenir des épaves physiques.

« La véritable prévoyance pédagogique vise le *meilleur* dans l'enfant, et il ne lui est pas indifférent que ce « meilleur » soit trouvé dans la seule santé du corps mais également dans le *bien de l'âme*. Aux exigences de l'éducation physique il est fait largement droit lorsqu'on vise également le bien de l'âme comme le prescrit d'ailleurs la *sagesse éducative chrétienne*. » (*Fund. Begriffe*, p. 17.)

Formation. La *véritable* formation vise en premier lieu la croissance intellectuelle, mais elle s'adresse cependant à l'homme tout entier, donc aussi à sa sphère morale et religieuse. Elle suppose non-seulement travail, effort, attention, intérêt, enthousiasme, dévouement, amour — ce qui suppose déjà bien plus que la simple vie intellectuelle — mais plus elle est solide, plus elle est vraie, plus elle cherche à affirmer, à ennoblir, à spiritualiser et à moraliser.

« Le Christianisme a mis en lumière tous les motifs supérieurs pour la formation de la jeunesse; il prescrit que la *vie intellectuelle* trouve son couronnement dans l'éveil de la *vie spirituelle*, qu'*activité intellectuelle* devienne *ascension spirituelle*, que *formation* devienne *édification*.

L'action formatrice ne remplit pas sa tâche quand elle vise uniquement à favoriser le sujet, quand elle traite les branches d'enseignement uniquement comme nourriture de l'esprit et non comme des *biens possédant une valeur en soi*, quand elle ne considère qu'une personnalité se complaisant en elle-même et ne coopérant aux institutions sociales que selon son bon plaisir.

L'enseignement remplit la tâche qui lui est imposé, et peut prétendre être *éducatif* quand il est au service des fins morales et religieuses, sans perdre de vue les côtés subjectif et objectif de la formation intellectuelle et l'harmonisation des facteurs individuel et social. » (*F. Begriffe*, p. 22.)

Direction. La *véritable* direction est quelque chose de plus que le strict maintien des commandements, de la règle, de la loi; quelque chose de plus que la discipline extérieure et la réglementation des appétits, quelque chose de plus que l'accoutumance mécanique et l'exigence d'une obéissance aveugle.

« Pour la direction pédagogique, la discipline extérieure ne constitue qu'un point de départ: ce qu'elle vise est une obéissance qui apprécie la règle et l'âme par des mobiles appropriés. La direction atteint son but, lorsque le commandement, la règle, la loi sont reconnus comme des mobiles *supra-personnels* de la volonté et observés *librement*. Ainsi la *direction* devient en même temps *formation*. » (Id. p. 19-20.)

Que la direction exerce une grande influence sur la vie physique, a été fortement mis en évidence dans les derniers temps surtout par Adler dans sa théorie des troubles nerveux résultant du sentiment d'infériorité.

Développement. Il va de soi que l'éducation doit agir sur le développement de la jeunesse. Considéré de près, ce concept fondamental est également une norme à laquelle ne répondent pas toujours les doctrines ni les méthodes d'éducation.

Ce n'est qu'en s'appuyant sur la conception organo-idéaliste du monde que l'on aboutit au vrai concept du développement.

Trois caractéristiques doivent ici être mises en lumière. Développement suppose : un point de départ réel, un terminus *a quo* : germe, disposition, possibilité réelle, puissance. Que, dans chaque être il existe une disposition réelle, une puissance, est en opposition avec le nominalisme qui nie la réalité de puissances supra-sensibles, idéales, immatérielles et n'admet par conséquent qu'un développement par le dehors, sous l'influence du milieu et non un développement par le dedans.

« Pour expliquer l'éducation, la doctrine organique de la vie est indispensable, qui admet des dispositions, des facultés, des puissances, des possibilités réelles. La doctrine nominaliste est insuffisante ; dans ses conséquences elle conduit à une *surévaluation dangereuse* du pouvoir de l'éducation, attendu qu'elle ne tient pas suffisamment compte des dispositions immanentes du pupille. » (*Id.*, p. 45.)

La seconde caractéristique consiste dans le fait que le développement suppose un point d'arrivée, un *terminus ad quem*, achèvement de la croissance de l'être, but, finalité. Exemple : la doctrine chrétienne lui parle de « Paix ».

« Le concept de développement doit être maintenu à cette hauteur s'il veut remplir son rôle dans la définition de l'œuvre éducatrice. Sans la finalité idéale de toutes les influences exercées sur le pupille, le développement ne peut jamais s'élever au-dessus d'un processus naturel. » (*Id.*, p. 24.)

La pédagogie doit admettre dans le développement de l'être humain *différentes* facultés. L'être humain est une *unitas multiplex* à la fois une unité et une multiplicité.

En dernière instance la doctrine des facultés repose sur le fait que l'homme est capable de viser des objets divers.

« Ce n'est qu'en Dieu que les Idées du vrai et du bien sont parfaites et inséparées. Dans une vie humaine en développement, ces Idées sont deux étoiles directrices, et dans l'action exercée sur cette vie il importe autant de connaître ce qui est distinct que d'unir ce qui est connexe...

« C'est faire violence à la vie psychique que de vouloir la réduire à la simple cognition ou à la simple représentation. Imaginer et penser sont aussi réellement distincts que le monde sensible et le monde des concepts, que phénomène et être. Connaître et vouloir doivent être considérés comme deux activités capitales de l'âme. Ici il y a un *consensus sapientium*. » (*Id.*, p. 24.)

Concept de biens. En économie politique on parle de biens : mais il s'agit uniquement de biens matériels.

Mais il existe également des biens *idéaux* ; d'abord personnels : connaissance, aptitude artistique, expérience, habileté, etc. Des biens supra-personnels sont : l'art, la langue, la science, la poésie, la littérature, le droit, la religion. Ces biens possèdent une certaine objectivité : l'individu ne les crée pas, mais en s'y conformant, l'individu en devient participant. Ils n'existent pas seulement comme états de conscience ; ils possèdent également une certaine substantialité. St-Paul parle de la « *substantia fidei* » de la substantialité de la foi.

Dans le même sens parlaient également les grands penseurs classiques de l'Antiquité. Pour Platon ces biens de l'esprit étaient des organismes spirituels ; pour Aristote ils étaient des puissances spirituelles (*dynamis logikai*) qui s'actualisent par un acte de la conscience. La prévoyance s'étend surtout aux biens matériels : vêtement, nourriture, habitation ; formation et conduite s'étendent à des biens idéaux et spirituels.

« La formule des Romains : l'autel et le foyer, indique deux points finals du monde des biens : les biens matériels et les biens spirituels... Dans la surévaluation moderne de la culture gît une surévaluation des biens *supra-temporels*, un appauvrissement du concept de biens et par conséquent un abandon de la tâche complète de l'éducation. Pour être vraie et saine, l'éducation ne peut se passer du concept de biens et ne peut surtout se passer de la pierre angulaire du monde des biens, le *plus positif d'entre eux*, à savoir : la religion. (*Id.*, p. 27.)

On parle de biens de la culture, de la nationalité et l'on risque d'oublier que toute culture débuta par la religion, et qu'aux biens d'un peuple appartiennent non seulement sa langue, et ses mœurs, mais surtout sa foi. Défendre énergiquement la langue et le droit, mais méconnaître les biens de la foi, est aussi insensé que téméraire. De telles erreurs ne sont possibles que parce que la conscience du monde des biens et de leur *unité organique* s'est obscurcie. On ne peut, selon son bon plaisir, enlever un membre à un organisme, et encore bien moins la tête...

La religion est non-seulement le couronnement des biens idéaux, mais aussi la clef qui ouvre la conscience à ces biens, parce que dans la religion l'élément visible, rattaché à l'élément personnel, montre le plus clairement l'idéal. » (3 *Jahrl. f. C. E.*, p. 17.)

Institutions sociales. « Autel et foyer » indiquent également deux points finals des liens sociaux : communauté familiale et communauté religieuse : famille et Eglise. Entre les deux se

développent la communauté sociale, la vie sociale (communauté de classes, de professions) et l'Etat.

Education suppose l'ensemble des institutions sociales. Diminuer la famille et le mariage, sous-évaluer l'importance de la profession et de l'état social dans la formation de la jeunesse ; sacrifier le lieu natal et la Patrie, ignorer l'existence de l'Eglise dans l'œuvre de l'éducation : ce sont là des erreurs qui enlèvent son caractère pédagogique à l'action exercée sur la jeunesse. C'est heurter de front le principe de l'ensemble et de l'unité des institutions sociales, que de vouloir faire de l'Etat la seule institution sociale et de lui abandonner toute l'éducation.

« L'Etat n'est qu'une des institutions dont l'ensemble constitue l'organisme social, et, par conséquent, le renouvellement de vie de cet organisme reste incompréhensible, s'il n'est envisagé que du seul point de vue de l'Etat. » (*Did. Eml.* II, p. 3.)

La tâche de l'éducation : incorporation de la jeunesse dans les institutions sociales, est toujours mal comprise, parce qu'on n'a pas une vue claire du problème de la relation entre l'individu et la communauté. L'Eglise est « *Societas perfecta* » parce que, pour ce problème également, elle peut servir d'exemple.

« L'Eglise existe pour l'honneur de Dieu et pour le salut des âmes ; elle est une institution pour l'éternité et pour les fidèles de tous les temps ; d'où il suit que l'individu doit être au service de la communauté et celle-ci au service de l'individu ; il en est de même pour toute institution sociale : individu et communauté existent mutuellement l'un pour l'autre. Dans l'organisme biologique, la partie existe pour le tout, et non vice-versa. Le monde moral, au contraire, finit à la fois en deux sommets : la personnalité individuelle avec son âme immortelle et la communauté morale avec sa structure voulue par Dieu. La véritable voie mitoyenne entre anarchie et panarchie est hiérarchie. » (*A. d. W.*, p. 294.)

Plus on conçoit clairement l'œuvre éducatrice et les dangers de l'absorption de l'individu par le socialisme, le collectivisme et le monisme modernes, mieux on se rend compte de ce que le concept d'âme et la foi en l'immortalité sont indispensables pour mener à bonne fin l'œuvre de l'éducation.

« Le matérialisme avec sa « psychologie sans âme » et le monisme avec son absorption de l'existence individuelle dans la « collectivité » s'arrêtent devant le seuil de l'éducation. » (*F. Begriffe*, p. 29.)

Parecbases. Des doctrines radicales de l'éducation sont celles où la connexion des principes pédagogiques fondamentaux est méconnue. (*Id.*, p. 35.)

De là dérivent les différentes déviations dans la science de l'éducation.

1^o La *pédagogie individualiste* qui n'admet que les éléments personnels et les sépare des facteurs sociaux. Il en est de même de la *pédagogie sociale radicale* qui prétend expliquer toute l'éducation par les trois principes fondamentaux sociaux (1). Inutile de dire que l'*Etatisme pédagogique* est également en défaut.

2^o Le *naturalisme* qui réduit toute l'éducation à un processus de la nature, et prétend réduire tout à la sphère biologique : prévoyance — évolution ;

3^o L'*intellectualisme* qui ne voit que la formation intellectuelle et laisse de côté le caractère propre du physique et du moral ;

4^o Les pédagogies *moniste, nominaliste et autonomiste* qui méconnaissent la première l'autonomie de l'individu ; la seconde, la valeur objective des biens idéaux ; et la troisième, le pouvoir de contrainte morale des institutions sociales.

5. Les Conditions sociales de la pédagogie.

La véritable éducation se caractérise par le fait que l'action sur la jeunesse trouve constamment appui, aide et écho dans les actions sociales analogues sur la jeunesse.

Dans la pratique ' L'éducation ne peut se faire dans le vide : elle de l'éducation. doit être soutenue par l'ensemble de la vie sociale.

Les *soins* donnés à la jeune génération sont partout dépendants des soins généraux accordés aux faibles, malades, anormaux, aux vieillards, déshérités, orphelins, etc. Le régime, les mœurs, les habitudes, les usages, l'esprit de ces institutions détermine en grande partie l'esprit de la prévoyance pour la jeunesse. Respecter les vieillards, avoir pitié des malheureux, se souvenir des défunts, sont des appuis solides pour la formation morale.

« Grâce à la charité chrétienne, la prévoyance pour la jeunesse est pour ainsi dire placée au centre de la vie sociale chrétienne. La charité chrétienne s'adresse aux vieillards, aux malades, aux pauvres, aux abandonnés, aux malheureux ; elle devient œuvre éducatrice pour autant que ceux à qui elle s'adresse en sont encore à l'âge juvénile : orphelinats, organisations de jeunesse, etc. Cette extension de la charité prévoyante et l'entraînement à sa pratique doivent réagir avantageusement sur l'éducation générale en montrant ce qu'est prévoyance complète, véritablement totale. » (F. Begriffe, p. 18.)

La formation de la jeunesse dépend partout de l'activité scientifique, littéraire, artistique, culturelle de toute la communauté. L'enseignement

(1) Cfr. *Essai de phil. péd.*, p. 12 et ss.

constitue un élément vital de la science, de l'art et de la religion. Que l'école ne possède pas de vie propre, que toute la vie culturelle en forme l'atmosphère spirituelle, et que, par conséquent, la formation de la jeunesse est fortement influencée par l'activité intellectuelle générale, voilà ce qu'exprime le principe énoncé ci-dessus.

Dans la direction ou le *gouvernement de la jeunesse* se reflète toute la pratique de la vie. La discipline scolaire se transforme sous l'influence d'un revirement dans les méthodes disciplinaires des adultes. Si l'esprit ici est sain, s'il y a là respect de la loi, du commandement, de l'autorité et de la dignité humaine, l'influence s'en étend au gouvernement de la jeunesse.

Ainsi l'éthos pédagogique se révèle partout comme une projection de l'éthos social. Toute la vie sociale, toute la communauté est par conséquent un facteur qui, dans une forte mesure, influence l'éducation en bien ou en mal.

« Le monde et la vie éduquent à côté des parents et des maîtres, et ces derniers se trouvent même au milieu du monde et de la vie. Que la jeune génération devient semblable à la génération adulte, que la jeunesse devient comme sont ses aînés, *repose pour une plus grande part sur les institutions sociales que sur l'action systématique et consciente*. Il y a ici à la fois un appui et un danger pour l'éducation : un danger lorsque le monde et la vie sont portés et poussés par des éléments dissolvants. » (*Der Lehrstand*, p. 73.)

Dans la science de l'éducation. Ces présuppositions sociales doivent trouver leur place dans la science de l'éducation : sinon, elle ne renferme pas la totalité des facteurs éducatifs.

« Cette *adaptation inconsciente* est un facteur puissant, dont l'éducateur doit tenir compte. Elle peut être comparée à une force de fond qui, judicieusement conduite, aide le travail de la raison, mais qui, non surveillée ni contenue, peut détruire des années de travail. » (*Didaktik I, Einl. I.*)

Là gît la raison scientifique de l'extension sociale ou sociologique de la pédagogie que l'on désigne sous le nom de pédagogie sociale.

Pour être scientifique, la pédagogie doit s'orienter dans le sens sociologique, c'est-à-dire étudier l'éducation à la fois dans sa forme personnelle et dans ses manifestations sociales ou collectives. Pour ce qui regarde cette question, nous avons exposé les idées de Willmann dans notre « *Essai de philosophie pédagogique : Willmann comme pédagogue social* ».

Parecbases. La pédagogie individualiste a méconnu ces conditions sociales.

6. Condition historique de la Pédagogie.

Une autre caractéristique de la véritable éducation se trouve dans le fait qu'elle prend ses racines dans les expériences, les vues, les principes et la tradition des siècles.

Importance pour la pratique. Ceci s'applique à la prévoyance aussi bien qu'à la formation et au gouvernement de la jeunesse. L'éducation travaille la tradition, rend les hommes historiques, est traditionnelle non-seulement dans sa fonction, ses moyens, ses institutions, mais dans son esprit, dans ses idéals. La continuité, l'enchaînement des générations font partie de son être.

Importance pour la pédagogie. Dans le fait de la continuité dans l'éducation se trouve la raison pour laquelle la pédagogie doit avoir pour base la pédagogie historique et être en connexion organique avec celle-ci. C'était la conviction des classiques anciens tels que Platon et Aristote. Ils construisaient leur pédagogie non-seulement en connexion avec leurs doctrines politiques et sociales, mais aussi en connexion avec la tradition pédagogique. La pédagogie chrétienne, de même que la philosophie et les autres recherches sur l'homme, a participé à ce puissant esprit de tradition qui a toujours été considéré comme un caractère essentiel de l'Eglise.

« Le terme *radical* signifie-t-il remonter à la racine, ou saisir par la racine, alors le Christianisme est *radical* et même l'*élément historique le plus radical* qui soit, non pas dans le sens de force violente, mais dans le sens d'une force qui transforme par le dedans. » (*A. H. u. S.*, p. 42.)

Dans le courant pédagogique moderne, la manie des réformes a été toute-puissante. Le siècle Philosophique surtout était étranger à l'élément historique et l'esprit du siècle philosophique a continué à agir dans le domaine pédagogique.

« Ces pédagogues n'ont pas d'yeux pour le facteur *organique* ni non plus d'ailleurs pour le facteur *historique*, car les deux sont solidaires : ils se maintiennent ou tombent ensemble. » (*A. H. u. S.*, p. 6.)

Si l'homme ne peut être compris que par son histoire, il en est de même pour son éducation. Cette connexion organique entre recherche théorique et historique a été exposée ci-dessus pour la philosophie. Il en est de même pour la science de l'éducation. Ici également on doit s'inspirer de la triade : *arbre généalogique, essence, lignes directrices* ; —

étude historique, spéculative, pratique. La véritable pédagogie doit embrasser à la fois : a) des *indicatifs* ; b) des *impératifs théoriques et pratiques*.

« La *pédagogie* doit viser à la sagesse éducatrice, elle doit être basée sur la connaissance approfondie de la pédagogie historique et sur l'analyse de l'essence même de l'éducation ; elle doit rendre apte à réaliser les fins et à remplir les devoirs qu'impose la vie. » (*F. Begriffe*, p. 14.)

Willmann a dépeint comme suit la base historique de l'éducation :

« Dans l'*arbre généalogique* de notre pédagogie se trouvent également ses *filis directeurs*. Ce que le passé a vécu, promet d'être une base ferme pour l'*avenir* ; ce qui a porté le poids de l'*histoire* doit avoir ses racines dans la *nature* et la *destinée* de l'homme. Ce que nous *visons* n'est pas la construction d'un *nouveau système*, mais le *renouvellement de principes* qui forment la *quintessence* idéale de notre système d'éducation et leur donner un appui et une valeur. » (*Didaktik, Vorwort.*)

Parecbases. Ici il faut naturellement qualifier « d'anti-scientifiques » les mêmes déviations qui ont été signalées pour l'histoire de la philosophie à savoir : 1^o l'*Apriorisme* ; 2^o le *Traditionalisme* ; 3^o l'*Historisme* ou *Relativisme*.

7. Totalité et Unité des sciences auxiliaires.

Les concepts pédagogiques fondamentaux renvoient aux sciences auxiliaires de la pédagogie.

De même que l'éducation ne se concentre pas en une fonction fondamentale, mais forme un tout organique de fonctions vitales diverses, ainsi la science de l'éducation est également une « *unitas multiplex* » une unité dans la pluralité.

Son unité gît dans son point de vue propre, dans sa pierre angulaire : le point de vue pédagogique.

Mais dans l'étude et l'analyse de son domaine multiple, elle doit être soutenue et aidée par diverses sciences auxiliaires.

La complexité de son domaine spécial exige qu'il soit examiné, travaillé et analysé, à la fois de divers points de vue, c'est-à-dire par des sciences auxiliaires.

1^o La *psychologie*, y compris la *Biologie*, comme il a été dit ci-dessus.

Il paraît inutile de démontrer l'utilité de la psychologie.

« L'*analyse psychologique* présente pour la science de l'éducation la même signification que l'*examen microscopique* pour les sciences naturelles descriptives. » (*Der Lehrstand*, p. 75.)

Toutefois la psychologie ne peut être considérée comme *la seule* science auxiliaire. Ce serait contraire au caractère normatif de la pédagogie, caractère qui est contenu dans chacun des concepts fondamentaux. La définition de Willmann montre que l'éducation n'est pas seulement adaptation de l'éducation au pupille, mais également adaptation du pupille à l'éducation, à l'idéal visé, aux disciplines éducatrices, aux normes de la vie et de la culture.

Le psychologisme coupe le nerf vital du concept d'éducation, enlève la base à l'autonomie scientifique de la pédagogie.

« Eduquer c'est *développer* les dispositions naturelles mais en même temps *imprégner* des éléments supérieurs. (*Der Lehrstand*, p. 40.)

La *norme de l'enseignement* ne gît pas dans l'activité psychique de l'élève, mais également dans le *contenu mental* qu'il doit s'assimiler. (*Id.*, p. 77.)

La base psychologique de la pédagogie attire de nos jours l'attention. Toutefois ce serait une *regrettable unilatéralité* si on devait considérer la psychologie comme *la seule* science auxiliaire de la pédagogie et celle-ci comme une *psychologie appliquée*.

Parce que Herbart néglige l'élément *objectif*, surtout dans la didactique, on accuse, non sans raison, sa pédagogie de *psychologisme*. » (*F. Begriff.*, pp. 32-33.)

Nous avons parlé ci-dessus de la conception organique de la psychologie. Les principes et les directives de cette conception sont particulièrement utiles pour la pédagogie.

« Une psychologie qui réduit la vie aux fonctions vitales de l'animal, n'est *pas digne* d'inspirer la pédagogie ; une autre qui ne fait aucune distinction entre la vie tout court et la *vie droite*, en est *incapable*. La pauvreté de toute cette psychologie naturaliste éclate dès qu'elle doit subir l'épreuve de l'action éducative. » (*Lehrstand*, p. 76.)

2° Logique et Ethique. Le meilleur contrepois au psychologisme se trouve dans l'importance accordée à la norme logique de la formation et à la norme morale du gouvernement.

« Dans la méconnaissance de la connexion de la psychologie avec la logique et l'éthique gît la cause de la plupart des méprises de la psychologie pédagogique moderne. » (*A. d. W.*, p. 233.)

La connexion entre éducation et éthique d'une part, instruction et logique d'autre part, est une caractéristique du développement historique de ces domaines.

« Le penseur qui a donné le premier coup de pioche pour asseoir la base de la logique était un *génie de professeur*, et ce qu'il a donné à la *méthodologie logique*, il l'a acquis comme *maître dans la didactique*. Ce penseur est *Socrate* ; la méthode socratique se trouve à la fois à l'entrée de la logique et à celle de la didactique... Il est le fondateur de la *Dialectique*, et celle-ci est à la fois logique et didactique. » (*Didaktik und Logik*, p. 5.)

Aristote et Thomas d'Aquin considèrent le « savoir-enseigner » comme la pierre de touche du savoir.

Il en est de même pour l'éthique. Elle est née dans les deux esprits géniaux qui s'appellent Pythagore et Socrate. La première systématisation classique de l'éthique, « *L'Ethique à Nicomaque* » d'Aristote et le premier manuel d'éducation morale.

La séparation de la logique d'avec l'éthique à nuï aux deux. Notre logique et notre éthique sont abstraites et étrangères à la vie, parce qu'elles manquent de connexion avec la pensée naturelle, avec le monde de l'enseignement, avec les problèmes de vie concrets de la jeunesse.

Notre didactique et notre pédagogie du caractère se perdent dans une méthologie sèche et pédante sans contact avec les principes de vie. Mais cette interaction de la didactique et de la logique, de la pédagogie du caractère et de l'éthique doit renaître, non pas tant par respect pour les grand'maîtres classiques, mais en raison de sa justesse et de sa valeur pratique.

« La norme de l'enseignement n'est pas l'élève seul, mais avec lui le *contenu* que l'enseignement communique ; celui-ci n'est-il pas apprécié à sa juste valeur, alors rien n'est appris malgré le *plus sublime art didactique*. (A. H. u. S., p. 5.)

Tout enseignement et toute étude travaillent avec des valeurs qu'on n'apprécie pas suffisamment en les considérant uniquement comme des *moyens de formation* qui doivent produire un résultat dans le sujet ; elles prétendent être un *bien* et posséder une *valeur supra-personnelle*. (Did. II, § 34.)

Dans l'homme la *moralité* doit constituer le centre ; mais l'homme n'est pas le centre de la moralité. On ne doit pas seulement cultiver les germes du bien dans notre propre cœur, mais également permettre au bien et aux biens dont les *communautés morales* sont les dépositaires, d'influencer complètement et sans mélange notre propre vie intérieure. (Id., p. 12.)

Une doctrine de l'*étude* et de l'*enseignement* doit non seulement montrer des étapes psychologiques, mais faire voir que l'on doit constamment tenir compte de la structure des *branches d'enseignement*, et de ce que l'*influence formatrice* de chacune d'elles doit être mise en évidence. » (F. Begriffe, p. 12.)

3^o Métaphysique. La théorie des principes premiers ou métaphysique est tout aussi indispensable. On ne peut construire une psychologie, une logique et une éthique et encore moins leur assurer une base et une connexion organiques, sans une doctrine de l'être (métaphysique).

« Des *méthodes sans principes* ressemblent à des promenades sans points de départ et d'arrivée. Et les principes constituent l'objet d'une science indispensable : la première philosophie, la métaphysique. » (A. d. W., p. 13.)

4^o Sociologie et Théologie. L'étude des biens et des institutions sociales est l'objet de l'éthique sociale désignée de nos jours sous le nom de sociologie.

Elle peut servir la pédagogie si elle n'élimine pas volontairement l'un ou l'autre domaine de l'ensemble et de l'unité organique des biens et des communautés : p. ex. la religion et l'Eglise. Une éthique ou sociologie générale doit être en contact avec les sciences économiques, sociales et politiques, et également avec la *Théologie*.

« Une *philosophie morale* qui ignore la *théologie morale* ne saurait prêter une aide suffisante à la pédagogie. » (*F. Begriffe*, p. 34.)

Il en est de même d'une éthique construite sur un concept à *priori* de l'homme et de la vie. Elle n'a pas le sens de ce qui est spécifiquement humain, et par suite n'accorde aucune place ni à Dieu, ni à la religion, ni à l'Eglise. De telles doctrines finissent par miner la famille.

« A présent on commence à comprendre que l'abandon des biens éternels est le commencement du désarroi total de la Société, et que les attaques contre la *religion et l'Eglise* finissent par miner également le foyer.

Entre la *maison* et l'*Eglise* se trouve l'*école*. Séparer l'école de l'autel c'est la rendre étrangère à elle-même et en fin de compte l'arracher également à la famille. L'école qui s'est éloignée de l'Eglise, court le risque de se détacher de la famille, attendu qu'elle s'abaisse jusqu'à devenir le jouet des fanatiques du faux esprit social. » (*A. H. u. S.*, pp. 420-421.)

5^o L'Histoire. Sans l'histoire il est impossible de comprendre l'être humain. Ceci s'applique surtout aux biens de l'esprit et aux institutions sociales. On ne peut les comprendre que par leur histoire.

Une éducation qui a pour objet la transmission des biens idéaux et le renouvellement des communautés sociales a besoin de l'*Histoire de la culture* et de l'*Histoire de l'éducation*.

Unité des sciences auxiliaires. Les sciences auxiliaires doivent réunir une seconde condition : unité organique.

Elles ne peuvent collaborer à une pédagogie *une* que si elles-mêmes sont construites organiquement, sinon la sociologie démolit ce que la psychologie construit, et l'histoire renverse ce que l'éthique a édifié.

Cette unité de structure ne peut leur être implantée que si elles sont fondées sur les principes de la conception idéaliste de la vie et du monde surtout sous la forme la plus parfaite : l'idéalisme chrétien. Ici la philosophie est en connexion organique avec la théologie, la vie culturelle, l'histoire, le bon sens, la science et la civilisation. Elle est « organique » au point de pouvoir influencer organiquement tous les domaines de l'esprit.

Dans l'esprit de l'idéalisme chrétien, faire de la philosophie, c'est être actif dans le domaine *central* du savoir humain. Dès lors, centrer les diverses sciences auxiliaires de la pédagogie est une des tâches de la philosophie chrétienne.

« Les sciences philosophiques auxiliaires de la pédagogie ne peuvent contribuer à sa construction scientifique, que si elles possèdent la profondeur et l'onction appartenant en propre à la philosophie et à la science qui s'inspirent de la sagesse et de la foi chrétiennes. (*Der Lehrstand*, p. 90.)

L'*harmonisation de tous les domaines qui entrent en ligne de compte* est la tâche de la philosophie. Celle-ci est-elle orientée vers le rationalisme, alors elle n'est pas en état d'apprécier à sa valeur l'éducation chrétienne, ni de s'assimiler les résultats de la direction théologique imprimée à la pédagogie (Sailer, Dursch, Dupanloup). Alors la pédagogie philosophique et la pédagogie théologique sont, sinon opposées l'une à l'autre, du moins séparées et sans attaches. Mais si la philosophie se place au point de vue chrétien, il se produit entre la pédagogie et la théologie une étroite relation sans dualité. (*Phil. Päd. Lexikon*, p. 1277.)

La science de l'éducation ne peut se passer de la philosophie qui lui fournit des secours *psychologiques*, *logiques* et *éthiques*, ni non plus de l'*histoire* et de la *sociologie* qui lui assurent la véritable extension de son horizon.

La pédagogie doit posséder un horizon qui lui permet de s'inspirer non seulement des *sciences naturelles*, mais également de la *théologie* et de la philosophie chrétienne. » (*Der Lehrstand*, pp. 77 et 97.)

Déviations. A ce principe de la totalité et de l'unité des sciences auxiliaires, s'opposent diverses tendances qui font d'une des sciences auxiliaires la science *fondamentale*.

Ici la pédagogie n'est pas aidée mais subjuguée. Exemples : les pédagogies *biologique* ; — *psychologique* ; — *sociologique* ; — *historique* ; — *théologique*.

8. Sagesse éducative.

CE N'EST QUE PAR L'UNION ORGANIQUE DES PÉDAGOGIES THÉORIQUE, HISTORIQUE ET PRATIQUE QUE PEUT SE CONSTRUIRE UNE PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE.

Les trois secteurs fondamentaux. 1^o L'éducation est en premier lieu une tâche, un devoir et un travail pratique.

Comme toutes les sciences qui étudient la vie humaine, la pédagogie a pris naissance sous forme de *pédagogie pratique*. Ici, plus que dans n'importe quel autre domaine, la pratique a été et est restée le berceau, même lorsque le seuil de la théorie fut déjà dépassé.

La passion des réformes, de l'amélioration des méthodes, de

l'adaptation des institutions aux situations nouvelles, a été le mobile de l'activité pédagogique même chez les modernes.

Le temps n'est pas loin derrière nous, où la pédagogie pratique prétendait représenter toute la pédagogie : la méthodologie de l'éducation et de l'instruction, l'étude de la technique de l'éducation et de l'instruction étaient considérées comme formant le centre de gravité de toute la pédagogie.

Cette mise en évidence de la pratique, sans la pédagogie historique et théorique, ne peut constituer toute la science de l'éducation.

2° L'éducation est également une donnée *historique*. L'étude de l'évolution pédagogique fait l'objet de la *pédagogie historique*.

Pendant le 19^e siècle, ce secteur provoqua un vif intérêt et fut travaillé avec ardeur. Actuellement encore la pédagogie historique jouit d'une haute considération : elle est encore considérée, avec la pédagogie pratique, comme constituant la totalité de la science de l'éducation.

3° Contre ce courant qui partage tout le domaine pédagogique entre les hommes de la pratique et les historiens, la *pédagogie théorique* doit lutter pour son existence. Ici également on constate que le moyen terme entre l'expérience et la pratique est éliminé.

La pensée pédagogique proprement dite, l'étude de l'essence même de la chose, sa nature, son sens, sa base spéculative, son degré de vérité sont souvent perdus de vue, ou sont considérés, par maint homme d'école et par maint historien, avec des regards sceptiques.

Union dans la sagesse éducative. Ce triple domaine du champ d'activité de la pédagogie nous rappelle le problème analogue de la philosophie.

La philosophie scientifique, le véritable idéalisme n'a pris naissance que le jour où Pythagore réunit les trois secteurs du travail de la pensée : physique, dialectique et éthique, dans leur totalité sous le nom de *Sagesse*. Le problème pédagogique exige une solution du même genre, car éducation et pédagogie appartiennent également au domaine de la *Sagesse*.

« La sagesse est par nature *universelle*, c'est-à-dire embrasse tous les domaines de vie et par conséquent aussi l'éducation. » (*Der Lehrstand*, p. 89.)

Nous avons vu ci-dessus quel rôle important cette idée de *Sagesse* joue dans l'Idéalisme de Willmann. La sagesse éducative est tout aussi fondamentale dans sa pédagogie. Dès lors il paraît opportun de reproduire ici quelques déclarations de principe de Willmann.

« *Sagesse est large et profond savoir qui marche de pair avec la capacité et l'intention d'employer ce savoir à favoriser et élever la vie.*

Sagesse est à la fois connaissance et conviction ; elle réunit savoir, connaître et vivre.

Une science est pratiquée *selon la sagesse* lorsqu'elle met son travail en relation avec l'ensemble de la *vie* et avec la *destinée* de l'homme.

La racine vitale de la *science* est la *sagesse* et celle-ci, dans sa profondeur, se nourrit de la *foi*.

La *Sagesse* chrétienne est sœur de la *vie* chrétienne et est avec celle-ci en interaction continuelle. Le Christianisme apprend non-seulement à *concevoir* le monde mais aussi à le *saisir* ; il n'est pas seulement un principe de la *connaissance* mais également de l'*agir*, non-seulement un *œil* mais aussi une *main*. » (*Der Lehrstand*, pp. 85-8-87-92-44.)

Sagesse et Pédagogie. De même que les sages étaient les précurseurs des premiers philosophes, et que l'idée de sagesse devint le point de départ de la philosophie grecque, ainsi la sagesse éducative s'est trouvée au berceau de la véritable pédagogie et elle a fait de l'homme *complet*, de la vie *complète*, de l'éducation et de la pédagogie *complètes* une unité organique dans la pédagogie *générale*.

Il en était ainsi chez Platon et Aristote. Ces classiques Grecs sont encore toujours des exemples non-périmés parce que leur pédagogie est construite selon la sagesse. Ils étaient non seulement des professeurs de génie, des maîtres pratiques, mais des continuateurs de la tradition, des exemples de piété à l'égard de leurs propres professeurs et également de toute la sagesse pédagogique de leur peuple. Ils étaient en même temps des penseurs de génie.

Willmann note comme suit leur valeur classique :

« La connaissance des idées pédagogiques des Anciens a, pour la science de l'éducation la valeur que le contact avec son stade de début présente pour tout domaine de recherches et d'études. Ce stade de début est, sous certain rapport, plus imparfait que ce qui a été construit dans les siècles suivants grâce à une expérience plus riche et des moyens plus abondants : mais les débuts présentent l'avantage de la *jeunesse* et de l'*immédiat*. Ce sont des *premiers-nés* ; les *Anciens* sont plutôt les *jeunes* : leur science présente pour ainsi dire un caractère de virginité : ils créent la terminologie ; leur termes sont plus simples, plus exacts, plus lapidaires, non encore obscurcis par toute espèce de significations secondaires. La forme classique de leur manière de penser et d'écrire est une école pour l'esprit et le goût à la fois. Des œuvres de cette nature sont pour la science de véritables propylées. Dans la République de Platon et dans la Politique, l'Éthique et la Logique d'Aristote, la pédagogie possède cette entrée majestueuse...

Chez eux l'élément individuel et l'élément social de la vie et de l'éducation sont en harmonie ; chez eux on peut apprendre comment pouvoir et art, conviction et éthos sont distincts et en même temps connexes...

Ils ne sont pas seulement des penseurs et des chercheurs, mais des *hommes d'action* érudits et résolus à mettre le *travail de l'esprit* en contact avec la *vie*...

Leurs doctrines pédagogiques se trouvent être en *contact manifeste* avec une *vue d'ensemble* sur la vie totale, contact auquel a contribué non-seulement la sagesse de leurs prédécesseurs, mais également celle de la tradition vivante de *tout le peuple*...

Ils nous enseignent qu'il existe une sagesse éducative, mais qu'ils n'en sont nulle-

ment les seuls possesseurs ; qu'on peut la trouver également chez les *poètes*, dans l'ancienne *littérature religieuse* et dans les *proverbes et sentences populaires*. » (*Der Lehrstand*, p. 86-4.)

De même que dans la philosophie, les Pères de l'Eglise et les penseurs chrétiens ont également infusé l'idée de sagesse dans la pédagogie chrétienne.

« La science chrétienne, de même que la science antique, est conforme à la sagesse... Les *théologiens* de l'Eglise sont aussi des sages ; les fondateurs d'ordres sont aussi des législateurs...

Le fait que l'élément *religieux* est ici plus en évidence que chez les Anciens, ne constitue pas une différence de nature. En effet, la sagesse des anciens s'inspire également de la foi, s'appuie sur une base religieuse...

Ce que le Christianisme veut dire à l'éducateur et au pédagogue, il ne le dit pas sous forme d'un enseignement systématique mais sous forme de *proverbes*, d'indications, d'exemples vivants.

Dans nombre d'institutions religieuses et de mœurs se trouve une sagesse pédagogique sans paroles, semblable à la prédication muette par laquelle les symboles et usages ecclésiastiques agissent dans la paroisse. Ils doivent être utilisés comme compléments à ce que les Pères de l'Eglise et autres docteurs chrétiens ont dit expressément sur l'éducation. » (*Der Lehrstand*, p. 89.)

De même que l'abandon de l'idée de sagesse a enlevé à la philosophie moderne son unité, son ensemble, sa connexion avec la culture, la vie et le bon sens et en fin de compte son caractère de science, de branche d'enseignement et de « bien idéal » — ainsi la pédagogie moderne, en tournant le dos à la sagesse éducative, en est arrivée au morcellement interne, au spécialisme ; elle est devenue étrangère à la vie et anti-scientifique.

Ce n'est qu'en s'inspirant également de l'ancienne sagesse chrétienne que la pédagogie acquerra l'universalité, l'unité, la profondeur, deviendra complète et scientifique.

« La science de l'éducation doit s'incorporer la sagesse éducative comme une vieille mélodie est incorporée tel un *leitmotiv* dans un oratorio, ou comme un monument est maçonné dans un nouvel édifice...

La sagesse qui a veillé près du berceau de la pédagogie doit, tel un génie protecteur, la guider dans la voie de son évolution.

La dernière et la condition primordiale pour élever la pédagogie au degré d'une science consiste en ce que la sagesse chrétienne imprègne tout son domaine. Seule une pédagogie en harmonie avec le Christianisme peut atteindre au niveau de la science. Elle ne saurait être conforme à la sagesse si elle n'était en harmonie avec la foi et elle ne peut tenir cette harmonie que du Christianisme. » (*Der Lehrstand*, p. 89.)

Le Relativisme en pédagogie. Un autre courant intellectuel qui brise l'unité du domaine de l'éducation et coupe la voie conduisant à la science est le relativisme moderne.

Selon cette théorie, tout comme il n'existe pas de philosophie ou d'éthique absolues, il n'y a pas de pédagogie générale, universelle, éternelle.

Education est, par essence, adaptation à des situations données : principes, moyens, idéals, normes, institutions, méthodes, bref toute l'éducation est essentiellement liée à une époque déterminée. Il en est de même des théories de l'éducation, ce sont des vues sur l'adaptation à une époque, une culture, un peuple, un esprit déterminés. Une pédagogie générale est une projection de notre esprit, sans contenu de réalité et de vérité. Ainsi le démon de l'époque a coupé l'air à la pédagogie générale et partant à toute pédagogie scientifique. Pour la critique de cette thèse nous renvoyons à ce que nous avons dit du relativisme en philosophie.

Cette tyrannie de l'époque, cet aveuglement pour ce qu'il y a « d'éternel dans l'homme » (Scheler), de permanent dans son être, d'impérissable dans ses créations, son penser, sa culture, sa conduite et son éducation, ont été considérés et combattus par Willmann comme une erreur fondamentale de notre temps.

« Autre chose est de vivre *dans et avec* son époque ; autre chose de vivre *de* son époque, d'en être pour ainsi dire le pensionnaire... Qui ne veut s'abîmer dans son époque doit s'accrocher au *supra-temporel*. » (*Der Lehrstand*, pp. 43-42.)

Déviation. Dans cette indispensable connexion se trouve également le seuil où s'arrêtent divers courants pédagogiques : Ce sont : 1^o la *pédagogie* pratique ; — 2^o la *pédagogie théorique* ; — 3^o la *pédagogie historique* ; — 4^o la *pédagogie relativiste*.

9. Sagesse éducative catholique et Pédagogie scientifique.

« Dans la sagesse éducative chrétienne se trouvent les lignes directrices de la *pédagogie scientifique*. » (*A. H. u. S.*, p. 42.)

Au cours du commentaire de la définition de l'éducation, qui peut également être considérée comme norme de l'éducation, nous avons déclaré à diverses reprises, que les différents postulats de la pédagogie scientifique se retrouvent dans la conception catholique. C'est là une vérité d'une telle importance qu'il importe d'y revenir. Nous aurons ainsi l'occasion de rendre intuitifs, par un exemple, la base générale et les principes fondamentaux.

1^o Les « parecbases » (1) de la *pédagogie scientifique* sont également celles

(1) ou déviations.

de la *pédagogie catholique*. Exemples : La *pédagogie naturaliste* est une erreur, non pas tant parce qu'en opposition directe avec les principes de la *pédagogie catholique*, mais parce qu'elle coupe la voie au concept scientifique d'éducation. Ici on saisit la parole d'Eggersdorfer : « Une *pédagogie naturaliste* est une contradiction en soi (1). »

Il en est ainsi de *Rousseau*. Isoler le pupille de sa famille, de son milieu et de toute institution sociale, est un exemple frappant de la mutilation du vrai concept d'éducation, du caractère artificiel, abstrait et étranger à la vie de son concept de l'homme et de la vie. C'est la raison pour laquelle le système de *Rousseau* est à l'opposé de la *pédagogie catholique*, et Willmann, faisant sienne la parole du pédagogue protestant Palmer, a raison de dire : « *Rousseau* apparaît dans la *pédagogie* comme Pilate dans le Crédo ». On peut en dire autant des autres courants *individualistes* et surtout de la *pédagogie radicale-sociale* et de l'*Etatisme pédagogique*.

Il fut un temps où la soi-disant *pédagogie scientifique* regardait de haut la *pédagogie catholique* et considérait celle-ci comme « un résidu du passé, sans force de vie, sans importance pour l'avenir ».

Les rôles sont renversés : la *pédagogie* n'entrera dans la voie scientifique que si elle rend justice à la sagesse *pédagogique catholique*.

2° *Caractère général : universalité.*

La cause du non-scientifique gît toujours dans l'étroitesse, l'unilatéralisme et la discontinuité de la pensée.

Dès que l'omnilatéralisme fut exigé comme condition scientifique, le catholicisme avec son universalisme inné pouvait se révéler comme l'atmosphère spirituelle où pouvait fructifier la véritable *pédagogie*.

Sur ce point Willmann s'exprime de façon lapidaire :

« Rien d'étonnant à ce que le Christianisme avec son caractère d'*universalité*, sa ramification dans un *ensemble vital homogène*, sa force *idéale* et *idéalisante*, son *regard profond* sur la *nature* et la *destinée humaines*, offre le meilleur point de vue pour embrasser le renouvellement moral de la vie où l'éducation, la formation et le gouvernement de la jeunesse trouvent leur place. (F. Begriffe, p. 30.)

3° *Totalité, Largeur, Profondeur.*

Ce trait d'*universalité* qui caractérise le catholicisme a toujours poussé son éducation et sa *pédagogie* à envisager l'homme *complet*, dans son ensemble et dans toute sa *profondeur*.

« Dans l'*éducation chrétienne*, l'essence de l'*œuvre éducatrice* est exposée sous une forme plus *pure* et plus *complète* que dans la *pédagogie* pré- ou extra-chrétienne. Cette dualité entre l'éducation sociale ou l'éducation par l'Etat d'une part et l'éducation individuelle d'autre part, n'existe pas pour elle, car elle considère l'homme et comme

(1) *Jugendbildung* München, KÖSEL, 1928, p. 52.

membre de la communauté et comme *âme individuelle* et tous les biens de la terre ne sauraient compenser le tort fait à une âme. » (*A. H. u. S.*, p. 47.)

4^o *Base sociale et historique.*

Il est à peine besoin de signaler que la science de l'éducation chrétienne de la jeunesse n'est pas une tour d'ivoire, mais qu'elle est en connexion organique avec la vie de l'esprit et avec toutes les autres fonctions de l'organisme de l'Eglise, qu'elle est ancrée dans et soutenue par la tradition de l'Eglise, qui est considérée comme la plus solide qui soit.

« L'Eglise débute par une tâche : son essence est une *idée*, une *fin*, une *profession* et son *professorat* est également le point de départ de son activité enseignante... Ce professorat lui impose la charge de l'instruction chrétienne des *jeunes* et des *vieux* et en même temps la *mission* de *propagande*, de *prédication*, d'enseignement scolaire, d'instruction des enfants, par conséquent d'une *activité enseignante universelle*. (*Did.* II, § 94.)

Les *normes* qui découlent de l'essence de l'éducation chrétienne sont restées vitales à travers les siècles, la pratique qui les a prises comme guides s'est ramifiée historiquement et géographiquement, et constitue le *phénomène historique* le plus considérable de tout le domaine (de l'éducation). » (*A. H. u. S.*, p. 41.)

5^o *Concept des biens :*

Dans l'éducation chrétienne le concept des biens acquiert une signification profonde. Elle embrasse des biens idéaux, des vérités positives et objectives de la foi, qui ne sont le produit ni d'individus, ni de communautés, et qui partant ne sauraient être connus et appréciés pleinement par les analyses psychologiques ou sociologiques.

« L'éducation chrétienne a toujours exalté le principe des biens idéaux parce qu'elle considèrerait les plus hautes *valeurs* comme des *biens*. Pour l'Eglise, la continuité de la foi et du commandement de la charité, la *tradition* de la *substance de la foi* et de la loi du Sauveur constituent le *nerf vital*. Elle ne pouvait jamais oublier que l'éducation est une *hérédité spirituelle et morale*. » (*Der Lehrstand*, p. 106.)

6^o *Unité des Sciences auxiliaires et sagesse pédagogique.*

Dans le catholicisme la théologie et la philosophie sont les sciences centrales. Cette centralité organique est partagée par la pédagogie et ses sciences auxiliaires. D'autre part l'idée de sagesse est toujours restée vivace nonobstant toutes les autres théories livresques qui lui sont étrangères.

« Les sciences auxiliaires de la pédagogie ne peuvent contribuer à son élaboration scientifique que si elles possèdent la *profondeur* et l'unction réservées à la *sagesse* et à la *recherche conformes à la philosophie* et à la *foi*... Par la sagesse chrétienne également nous venons en contact avec l'antique *pédagogie* et *sagesse* éducatives. Sans elle, les Anciens ne sont qu'un objet de *dilettantisme savant*.

Celui qui s'appuie sur la *sagesse pédagogique chrétienne* possède une *base universelle* puisqu'il conçoit sa tâche et l'embrasse dans toute sa profondeur. Et cette *base* vaut pour la *pratique* comme pour les *recherches théoriques*. (*Der Lehrstand*, p. 52-90.)

La *pratique* séculaire de l'éducation chrétienne renferme également une *théorie*, des idées fondamentales : éthiques, psychologiques, métaphysiques...

Dans cette combinaison de la théorie et de la *pratique*, de vue profonde et de large application gît la *conformité à la sagesse* de la pédagogie chrétienne. » (*A. H. u. S.*, p. 42.)

7^o *Dirigée contre le Relativisme.*

Le Naturalisme qui voulait rattacher la pédagogie au domaine des sciences naturelles a vécu. Actuellement la pédagogie est considérée comme une *science de l'esprit*. Ce qui menace de miner sa base scientifique, c'est le *relativisme* tel qu'il est professé par Dilthey et son école. Ici l'universalité de ses normes, la généralité de ses principes, l'irréfragabilité de sa base sont battues en brèche et toute la pédagogie est réduite à un produit des courants instables de l'histoire.

Seule une philosophie et une pédagogie qui considèrent l'homme, la vie et l'éducation sous le signe de l'éternité, est de force à résister au relativisme et de sauver les valeurs et les normes permanentes et en même temps le caractère scientifique de la pédagogie.

« L'instituteur et éducateur chrétien ne laisse pas détruire la pédagogie par des raisonnements spécieux. (*Der Lehrstand*, p. 40.)

La sagesse chrétienne de l'éducation exclut la tiédeur qui gît dans le renoncement à la véritable science de l'éducation. En effet, elle prescrit un *devoir d'éducation* qui n'est pas rempli lorsque nous nous bornons à comparer des phénomènes historiques et à réglementer les besoins de notre époque. Sans la détermination scientifique de la nature de l'éducation, la pédagogie *historique* manquerait de *couronnement*, et la pédagogie *pratique* de point d'appui. (*A. H. u. S.*, p. 42.)

Education est non-seulement un devoir moral, mais aussi un *devoir religieux*, attendu que les biens éternels dont la transmission lui est imposée forment la *quintessence* et l'appui du monde des biens idéaux. » (*F. Begriffe*, p. 39.)

Tout comme dans la philosophie, les caractères catholique et scientifique de la pédagogie ne sont point deux directions opposées, mais deux courants qui se cherchent et se complètent.

10. Conception scientifique de la Didactique.

Willmann a conçu sa didactique selon les principes de la pédagogie scientifique générale.

La pédagogie embrasse : l'étude de l'éducation, de la formation et du gouvernement de la jeunesse.

Dans le programme général esquissé ci-dessus nous avons surtout mis en évidence la connexion organique de ces trois domaines.

Mais, en dehors de cette connexion, chacun de ces domaines est quelque chose de spécial, de particulier. C'est ainsi que la formation de la jeunesse p. ex. constitue un domaine particulier ayant sa propre nature et fonction, ses propres lois.

Etudier et exposer ce domaine spécial de la formation de la jeunesse dans son étendue et sa profondeur est impossible si on ne le considère à part. Willmann l'a fait de façon magistrale dans sa remarquable « *Didaktik* ».

1^o Universalité. Ce qui manquait également ici, c'était le point de vue universel, l'étude de la formation de la jeunesse dans son ensemble. L'activité dans ce domaine ne faisait pas défaut, mais les différentes sphères où se déployait la passion de l'étude et des recherches, se tenaient souvent côte à côte, sinon opposées l'une à l'autre : théorie et pratique, — étude historique et étude systématique, — méthode et principes — enseignement supérieur et enseignement primaire — question scolaire et problème didactique — travail formateur et idéals formateurs ; — point de vue psychologique, logique, social et personnel.

On travailla tous les domaines, mais l'ensemble était perdu de vue et par là même l'étude scientifique du problème.

« En associant les domaines jusqu'ici séparés, écrit Willmann, nous poserons la base d'une théorie scientifique de la formation. (A. H. u. S., p. II.)

Surtout dans les branches qui étudient le monde moral on ne peut négliger l'association des différents points de vue, parce que cette association peut avoir une importance décisive sur leur développement ultérieur. » (*Didaktik, Vorwort.*)

Nous croyons pouvoir, à présent, saisir le programme, la structure, le côté typique de la « *Didactique* » de Willmann ainsi que la signification des termes qui résument sa conception.

« Avec l'ancien terme « *Didactique* » je veux également reprendre la tâche des didacticiens du 17^e siècle. Ce qu'ils cherchaient était un domaine d'études qui devait examiner et organiser l'enseignement en *petit et en grand, privé et public* comme prestation de l'*individu* et de la *communauté* ; une science où la *théorie de l'instruction* et la *théorie du système scolaire* étaient indissolublement unies...

On ne peut arriver à une construction scientifique de *tout* le domaine que si l'on associe les points de vue *individuel* et *social* et que si la *spéculation philosophique* marche de pair avec la *spéculation historique*. Je me suis assigné comme tâche de mettre en contact et en interaction : les données de la *methodologie* surtout moderne basée sur la *philosophie*, les résultats de l'*histoire de l'éducation* et de la *formation*, ainsi que les lignes principales d'une *théorie du système scolaire* que la sociologie moderne a mises en lumière. » (*Did. Vorwort.*)

Apparemment cette façon générale d'envisager le problème ne profite qu'à la seule didactique théorique, qui se revêt ainsi d'un manteau scientifique. En fait cependant, la didactique *historique* et la didactique *pratique* en tirent également profit.

En prenant contact avec la didactique théorique, la didactique

historique perdra son dilettantisme savant, son spécialisme, son caractère livresque, son éloignement de la vie concrète ; elle distinguera mieux entre le capital et l'accessoire, entre être et paraître, entre esprit et lettre, entre idée et matériel, et partant elle extraira mieux du passé ce qui vaut pour la vie pratique.

La signification de la didactique théorique pour la *didactique pratique* est caractérisée, par Willmann, comme suit :

« Tenir les parties mais perdre de vue leur *connexion* n'est nulle part moins autorisé que dans la formation et la didactique...

Les problèmes les plus urgents de notre système scolaire contemporain ne réclament pas le spécialiste mais la largeur de vues du penseur qui envisage le domaine dans sa totalité. Actuellement il importe moins de travailler méthodiquement toutes les matières d'enseignement, que de montrer leur *connexion mutuelle*, de prendre en considération les points où les connaissances et les aptitudes s'engrènent. Ici, en effet, germe toute vraie formation ; choix, organisation, méthode des sciences spéciales doivent surtout être déterminés en ne perdant pas de vue l'*influence générale* de l'enseignement.

Nos programmes ne manquent pas de caractère scientifique, mais ils souffrent d'une accumulation *inorganique* de matières, d'un manque de *structure didactique*. Les lacunes de notre enseignement supérieur ne proviennent pas du manque de science chez nos professeurs, mais du fait que *chaque spécialiste perd de vue* les intérêts de ses collègues et les fins générales de l'école. (*Did. Einl. IX.*)

C'est surtout l'instituteur primaire qui a besoin d'une orientation dans la *totalité de son domaine*. Les parties qui dépassent les limites de sa pratique ne peuvent rester en dehors de son horizon. » (*Did. Vorwort.*)

Il importerait d'insister également sur l'intérêt hautement pratique de l'étude des *buts de la formation*, et surtout de l'*idéal* de la *formation*, de l'examen de la *valeur formatrice* des branches d'enseignement, du concept Willmannien du procédé organique, de la concentration éthique, et de structure organique de la formation.

« Pour l'élève la lanterne qui retient ses livres est souvent le seul lien qui unit les diverses branches. Là se révèle l'*atomisme* qui a imprégné le travail scolaire ; il croit produire quelque chose de vivant pas le simple assemblage et la simple accumulation, par la simple juxtaposition mécanique d'éléments. » (*Did. II, § 56.*)

2^o Unité. S'il importe de considérer la formation de la jeunesse dans son ensemble et de construire une didactique générale, on doit cependant éviter soigneusement de se perdre dans le vague et le décousu.

Un organisme est régi par le tout, par son principe et ses fins vitales et tous les organes doivent contribuer à cette fin générale. Cette unité organique caractérise également la « Didactique » de Willmann. Celui-ci est arrivé à ce résultat grâce à la solide base philosophique de son œuvre. Tous les divers points de vue, toutes les

sciences auxiliaires parlent la même langue. Théologie, philosophie, philologie, psychologie, logique, éthique, sociologie, poussent toutes dans une même direction, révèlent un même esprit et témoignent pour la justesse de la conception de la vie qu'enseigne l'Idéalisme chrétien.

Cette unité ressortira pleinement du schéma des triades pédagogiques que nous donnons ci-dessous.

Une conclusion pratique, significative pour tout le système de Willmann, gît dans ses efforts pour organiser le *corps professoral*, pour construire organiquement l'unité du professorat, l'unité de la fonction sociale, l'unité de la science de la didactique.

3° Science et Sagesse. Il existe également une sagesse didactique qui harmonise : enseignement et vie, théorie et pratique, science et sagesse populaire, présent et passé, connaître et vouloir, vouloir et pouvoir, science et conscience, formation et homme concret, théorie de la formation et pédagogie, pédagogie et philosophie, philosophie et religion.

C'est dans ce sens que parle le schéma ci-dessous que l'on ne pourra mieux compléter que par l'étude de la « Didactique ». Un dernier mot. Willmann était convaincu qu'il existe également une *Didascalía perennis*, une tradition didactique éternellement jeune. Il l'a introduite en grande partie dans sa « Didactique ». Très peu parmi nos didacticiens modernes pourraient rendre devant leurs prédécesseurs et devant le bon sens le témoignage que Willmann exprime dans les termes suivants :

« Ce que nous visons n'est pas la construction d'un nouveau système didactique, mais le renouvellement des principes qui constituent la quintessence idéale de notre système scolaire et lui donner un appui et de la valeur. (*Did. Vorwort.*)

La véritable pédagogie et la véritable didactique peuvent parler aussi bien le langage du bon sens que celui de la Science. » (*Der Lehrstand*, p. 123.)

11. Triades pédagogiques.

La structure organique, l'universalité et l'unité de la pédagogie de Willmann et sa connexion vitale avec son Idéalisme, deviendront manifeste dans le schéma suivant :

Religion.

ÉLÉMENTS

CAPITAUX :	MYSTIQUE	RATIONNEL	ETHIQUE
<i>Théologie :</i>	Sacramentologie	Dogmatique	Morale
<i>Le Chirst :</i>	Vie	Vérité	Voie

Philosophie.**BRANCHES**

PRINCIPALES :	MÉTAPHYSIQUE	CRITÉRIOLOGIE	ETHIQUE
<i>Psychologiques</i> :	Sens	Esprit	Appétit
	Main	Cerveau	Cœur
<i>Sociologiques</i> :	Communauté	Culture	Civilisation
	Prévoyance	Instruction	Discipline
<i>Communautés de vie :</i>			
<i>Biens vitaux</i> :	Famille	Tribu	Peuple
<i>Biens matériels</i> :	Ménage	Profession	Société, Etat
<i>Biens idéaux</i> :	Famille	Classes	Communauté
<i>Biens spirituels</i> :	Famille	Paroisse	Eglise
<i>Fonctions</i> :	Procréation	Conservation	Institution
	Renovation	Embellissement de la vie	Discipline

Pédagogie.

CONCEPTS	{	Prévoyance	Formation	Gouvernement
FONDAMENT.		Evolution	Biens idéaux	Communautés
FACTEURS				
ÉDUCATIFS :		Nature	Science	Accoutumance
FONCTIONS :		Développement	Tradition culturelle	Incorporation sociale
<i>Pédagogie</i> :		Diététique	Didactique	Péd. du caractère
<i>Secteurs</i>	{	Péd. historique	Péd. théorique	Péd. pratique
<i>principaux</i> :		Péd. descriptive	Péd. explicative	Péd. normative
<i>Pédagogie</i>	{	Arbre	Traits capitaux	Lignes directrices
<i>Historique</i> :		généalogique		
<i>Idéal de</i>	{	Pouvoir	Savoir vivant	Vouloir éclairé
<i>formation</i> :		intelligent		
TECHNIQUE	MOMENT	MOMENT	MOMENT	
DIDACTIQUE	EMPIRIQUE	RATIONNEL	TECHNIQUE	
<i>Base psychol.</i> :	Percevoir	Penser	Faire	
<i>Enseignement</i> :	Exposer	Expliquer	Appliquer	
<i>Etude</i> :	Intuition	Compréhension	Exécution	

12. Caractères fondamentaux de l'œuvre de Willmann.

1^o Willmann est le plus grand *philosophe spécialiste* parmi les pédagogues catholiques, et en même temps le plus grand *pédagogue spécialiste* parmi les philosophes catholiques.

2^o Dans le *domaine philosophique*, sa « *Geschichte des Idealismus* » est une étape sur la voie de la renaissance scolastique en Allemagne. Son nom restera toujours en honneur à côté des Ehrle, Bauemker, Hertling, Grabmann comme chercheurs historiques qui ont remis à jour les cathédrales philosophiques des penseurs du Moyen âge.

3^o Dans le *domaine pédagogique*, Willmann est en premier lieu le constructeur de la pédagogie scientifique générale et de la didactique scientifique.

4^o Les *idées pédagogiques* de Willmann sont à présent plus actuelles que jamais.

L'orientation des sciences de l'esprit, la soi disant « *Wert-richtung* » (1) et la pédagogie de la structure sont formulées dans son programme, dans son concept des biens idéaux et dans sa didactique organique.

5^o Nous nous sommes efforcé à montrer que le *Catholicisme* est à la base de l'œuvre philosophique et pédagogique de Willmann.

6^o Willmann a travaillé sa vie durant pour assurer à la pédagogie une base *scientifique* et un *droit de cité académique*.

Grâce à ses efforts cette idée est devenue une réalité. Mais par son travail scientifique, Willmann, plus que quiconque, a contribué indirectement à faire admettre également le caractère scientifique de la pédagogie catholique. Puissent son exemple et son esprit vivifier toujours la pédagogie catholique !

Littérature concernant Willmann.

Un mot sur la littérature concernant l'œuvre de Willmann. Nous sommes d'avis que « jusqu'à présent il n'existe pas encore d'étude d'ensemble sur l'œuvre de Willmann », (Ettlinger). Ce qu'il y a de meilleur se trouve dans la « *Festgabe* » à l'occasion des 75^e et 80^e anniversaires de Willmann.

Katholische Schulblätter 1914. Linz, (art. de Foerster, Grabmann, Göttler, etc. et surtout Otto Willmann : *Beiträge zur Philosophia und Pädagogia perennis*, hrsg. von Dr. W. Pohl. Herder, Freiburg, 1919.

Prof. W. Pohl, qui prononça le discours lors des funérailles de Willmann à Leitmeritz, est actuellement professeur à l'université de Vienne. Il est en possession de la succession de Willmann et prépare une biographie de Willmann et une réédition de ses œuvres. Il existe de Pohl : *O. Willmann's Grundlegung der Erziehungswissenschaft* et sa *Bibliographie de Willmann* parues dans le « *Jahrbuch der Oesterr. Leo-Gesellschaft* », Wien, Tyrolia, 1924. On peut consulter avec fruit :

(1) Tendance à l'étude des « valeurs morales ».

Dr. G. Greiszl : *O. Willmann als Pädagog und seine Entwicklung, ein Beitrag zur Pädagogik des 19 Jahrhunderts.* (1 Heft des « *Päd. Forschungen*, édité par von Stölzle, Paderborn, Schöningh, 1916.

Dr. J. Seidenberger : *O. Willmann, Eine Einführung in sein päd. und phil. Schaffen.* (6. Band der « *Händbücherei der Erziehungswissenschaft*, Paderborn, Schönnigh, 1923.

LES GRANDES LIGNES
DE LA
PÉDAGOGIE CATHOLIQUE

Pour la construction d'une solide et universelle pédagogie, rien n'égale l'esprit qui rayonne du *flambeau* de la *vérité catholique* et de la netteté de la philosophie chrétienne qui synthétise tous les *éléments de vérité* contenus dans les *courants unilatéraux* de la pensée, et harmonise, dans le modèle parfait du *Verbe fait homme* tous les *idéals naturels et humanitaires*, mais auréolés d'une lumière supra-humaine.

Prof. MAX ETTLINGER : *Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik*. Münster, 1925, p. 41.

Dans la philosophie théorique, et également dans les sciences pratiques et empiriques, telles que : la *pédagogie*, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, nous voyons les vieilles *idées et vues catholiques* renaître à une *vie nouvelle*.

Dr. RUD. ALLERS. *Das Werden der Sittlichen Person*. Herder, 1929, p. 11.

1. Le phénomène central du Monde pédagogique.

De même que, selon la parole de Macaulay, le Catholicisme est le fait capital de l'histoire du monde, ainsi le système pédagogique catholique constitue-t-il le phénomène central du monde pédagogique.

Thèse principale. Considérés de cette hauteur, les systèmes *éducatifs*, pré-catholiques nous apparaissent comme des tâtonnements et des symboles ; les systèmes modernes, au contraire, comme des anti-systèmes, des imitations, des doctrines de ressentiment, des constructions saines ou malsaines, des pousses unilatérales du tronc séculaire de la pédagogie catholique.

Envisagée en elle-même, la pédagogie catholique est non-seulement un système parmi tant d'autres, mais le prototype, l'Idée Platonicienne, la quintessence de toute véritable pensée pédagogique, la « paedagogia perennis », le lit de la véritable tradition pédagogique, la mère de la sagesse pédagogique, le héraut de la vérité pédagogique.

2. Les Idoles de la Pédagogie moderne.

Il est à peine besoin de faire remarquer que cette thèse heurte de front l'esprit de la pédagogie moderne. La plupart de nos pédagogues modernes en effet, croient fermement que la floraison scientifique de la pédagogie a marché de pair avec l'abandon des voies traditionnelles de la pédagogie catholique.

Jadis Bacon a dressé une liste des « idoles » ou sources d'erreur que le vrai naturaliste doit éviter. Il existe également nombre de préjugés ou « idoles » de la pédagogie moderne qui lui ôtent la vue sereine sur la pédagogie catholique. Nous citerons les principales.

1^o Le Relativisme. Les modernes n'admettent pas de normes, principes, lois, idéals universels. Pour eux tout est devenir, évolution. Le temps est le grand transformateur. La loi de « l'unicité » domine la pédagogie. Par voie de conséquence, toute leur attention s'est portée sur l'élément ou individuel, ou caractéristique, ou national, ou social, ou temporel, ou historique, ou psychologique, ou changeant, ou variable du processus éducatif. La pédagogie catholique, il est vrai, tient également compte des circonstances de temps et de lieu, des situations variables, mais en même temps elle compte avec les éléments permanents, éternels, absolus, supra-temporels dans

l'homme et son éducation. Aussi longtemps que le relativisme se tient enfermé dans ses vues étroites, l'accès à la pédagogie catholique reste fermé pour le pédagogue moderne. D'autre part on remarquera de plus en plus que le relativisme barre la route non-seulement à la pédagogie catholique, mais à toute pédagogie véritablement scientifique.

2° Psychologisme. La pédagogie moderne est un enfant de la psychologie moderne. Le « commencez par étudier vos élèves » de Rousseau fut considéré comme le cri de ralliement pour tous ceux qui s'occupaient de pédagogie et d'éducation. Puis vint Herbart ; ensuite la psychologie et la pédagogie expérimentales. Les progrès de la psychologie devaient promouvoir le travail éducateur. En devenant « psychologie pédagogique », la pédagogie aurait trouvé la voie lui assurant son caractère scientifique.

Aux yeux de ce courant moderne, la pédagogie catholique parut être tout, hormis « le phénomène central » du monde pédagogique.

D'ailleurs tout ce domaine nouveau fut exploré presque exclusivement par des non-catholiques. Les pédagogues catholiques restaient sceptiques. Et ainsi l'idole du psychologisme se dressait comme un isolant gigantesque entre la pédagogie catholique et la pédagogie moderne.

Que faut-il penser de ce conflit ! Les faits eux-mêmes commencent à donner la réponse. La psychologie et surtout la psychologie et la pédagogie expérimentales traversent une crise. Les résultats acquis dans le domaine d'application de la psychologie expérimentale n'ont pas répondu aux espérances. Cela résulte en premier lieu des recherches dans le domaine de la psycho-technique. Des médecins tels Freud, Jung et Adler ont également déclaré que, dans leur pratique, la psychologie « académique » ne leur était d'aucun secours. Des juristes, des hommes politiques, des organisateurs sociaux, des pédagogues et des directeurs de conscience tiennent le même langage.

Cette stérilité, au point de vue pratique, de la psychologie et de la pédagogie expérimentales est dû à leurs tendances issues de l'admiration pour les succès des méthodes expérimentales dans le domaine des sciences naturelles et de leur application à la technique.

De là l'enthousiasme pour une psychologie « expérimentale ». Pour devenir scientifique et s'appliquer à tous les domaines de la vie, la psychologie devait être construite sur le modèle de la physique et de la chimie. A côté de la technique physique se plaça la psycho-technique.

Mais les faits ont tenu un autre langage. Pourquoi ? Parce que la psychologie expérimentale, restant étrangère à la vie concrète, ne pouvait engendrer qu'une psycho-technique également étrangère à la vie concrète. Elle a considéré l'homme comme une momie : le résultat en fut qu'elle-même est devenue une véritable momie au milieu de la vie concrète. Toute la psychologie moderne a été une psychologie de la chaire, une psychologie sans l'homme concret, une pédagogie sans l'enfant, une psychologie expérimentale sans expérience réelle de la vie.

Toute l'œuvre d'un Foerster est une protestation contre ce dédain de la psychologie pour la vie concrète. Il y a des années qu'il a mis en lumière la réaction qui se produit actuellement sous des formes diverses surtout en Allemagne. De même Paulsen se montra très sceptique à l'égard de la psychologie moderne. A présent encore ses paroles donnent à réfléchir.

« Les poètes nous présentent les phénomènes de la vie intérieure sous des formes typiques et grandioses. Chez *Homère* et *Shakespeare*, le jeune homme récoltera plus de connaissance de la vie de l'âme que dans tous nos *manuels de psychologie*. En tous cas, ces manuels ne pourront lui être utiles, que s'il a déjà acquis toute espèce d'expériences concrètes de la vie. Et il n'en va pas autrement de la sociologie et de l'éthique : *Homère* et *Herodote*, la *Bible*, les légendes de l'époque héroïque, les aperçus historiques et les relations de voyages produiront chez l'étudiant bien plus d'effet que les « *Éléments de Sociologie et d'Ethique* » de *Spencer* (1). »

Max Scheler également a reconnu la voie erronée où s'est engagée la psychologie moderne.

« Rien n'a préjudicié la psychologie comme la thèse qu'elle devait se modeler sur les *sciences naturelles* (2). »

A l'heure actuelle, le mouvement créé par Dilthey, et repris dans la pédagogie par Spranger, Litt, Nohl, Fisher a mis en lumière que les grands *leader*, hommes d'Etat, directeurs de consciences, éducateurs et professeurs étaient des « connaisseurs d'hommes » plutôt que des initiés à tous les secrets de notre abstraite psychologie des éléments.

« Connaissance pédagogique des hommes » en opposition à notre psychologie expérimentale scientifique, voilà ce que l'on exige actuellement de l'« éducateur » (3). »

(1) FR. PAULSEN : *Humanismus und Realismus* dans *Enz. Handb. der Päd. de Rein*, IV, p. 449.

(2) M. SCHELER : *Vom Umsturz der Werte*, II, p. 76.

(3) Cfr. PR. H. NOHL : *Päd. Menschenkunde* dans « *Die Erziehung* » Dez. 1928.

De telles exigences, qui deviennent de plus en plus nombreuses, ne sont nullement en conflit avec les prescriptions de la pédagogie catholique classique. Et ainsi, les reproches adressés à la psychologie même, sont devenus petit à petit un plaidoyer en faveur de la tradition pédagogique catholique. Et pour que nous nous trouvions bientôt devant un fait accompli, il importe que la psychologie et la pédagogie catholiques ne ménagent pas leur concours.

3^o Progressisme. Une troisième idole qui a hypnotisé la pédagogie moderne, c'est l'idée de progrès. Combien qui font remonter la pédagogie à Rousseau ; d'autres la datent d'Herbart ; des pédagogues expérimentateurs tels que Lay et Meumann la font commencer avec les « *Elemente der Psycho-physik* » de Fechner (1864). Watson l'homme du « behaviorisme » ou « psychologie du comportement » donne pour origine de la psychologie les premières expériences dans le domaine de la psychologie expérimentale animale (Yerkes, Pavlov, Bechterew et autres).

A de tels hommes la pédagogie catholique doit apparaître comme le capitole de la tradition. Pourquoi ? Parce qu'eux-mêmes se sont attachés à une seule idée, à une seule opinion, à une seule méthode, à un seul secteur spécial. Ils commencent par se canoniser eux-mêmes ainsi que leur opinion, leur système, leur travail et leur époque et d'en faire la norme générale. Une telle monopolisation aprioriste de la vérité pédagogique est un camouflet à la vraie science ; c'est également un courant de la mode : d'abord violent, il ne tarde pas à se calmer pour être bientôt absorbé par un autre plus nouveau.

Dewey parle quelque part d'une anatomie de l'esprit qui, chez nombre d'entre nous, ferait découvrir des idées provenant d'hommes dont nous ignorons le nom, de doctrines exposées dans des livres que nous n'avons jamais lus, de maximes et de convictions issues de conceptions que nous répudions. C'est de loin la plus petite partie de nos convictions les plus profondes qui nous vient de nos études et réflexions propres, systématiques et conscientes. En fait de philosophie, nous vivons pour plus des trois quarts de la tradition. Dans ce domaine les morts pensent toujours pour et avec nous. « *Les morts qui parlent !* »

Le concept de l'hérédité sociale nous explique du reste ce fait. Ce concept est-il fondé — et il l'est sans aucun doute — il s'applique surtout à l'éducation et à l'instruction qui sont les dernières digues où le progressisme vient se briser.

Mais le fait de « l'hérédité pédagogique » entrevu, le progressiste moderne tient en mains le chaînon manquant entre lui et la pédagogie catholique.

En fin de compte il n'existe pas de sain progrès, sans une saine tradition. Le fait que l'idée de progrès continu dans le domaine technique a été transplantée dans celui de l'activité spécifiquement humaine, est la cause principale de la tragédie de notre culture actuelle.

4° Scientisme. La « Science » est devenue le nouvel oracle de la vérité, la Bible de l'homme moderne. De là le souci fiévreux pour revêtir constamment tous les domaines du manteau de la science, et les auréoler du nimbe de l'exactitude et de l'autonomie scientifiques.

Il en a été de même de la pédagogie. Tout le mouvement moderne a été une vaste tentative pour la rendre autonome, indépendante du dogme chrétien et de toute philosophie, strictement scientifique, exacte, objective, impersonnelle. La pédagogie de l'avenir devait présenter des diagrammes, des chiffres, des formules mathématiques, des statistiques tout comme la physique moderne.

Aucune idole n'a influencé aussi profondément et faussé aussi radicalement l'attitude du pédagogue moderne à l'égard de la pédagogie catholique, que le scientisme. Qu'il y avait ici un empoisonnement spirituel, est l'évidence même. Néanmoins le spectre du scientisme s'agite toujours dans le domaine pédagogique. Le cri de « Banque-route » de ce scientisme doit encore et toujours être répété, car ici toutes les théories, qu'elles soient vraies ou fausses, ont la vie extraordinairement dure.

A l'encontre de toutes les prétentions du scientisme il importe d'affirmer hautement qu'une soi-disant science pédagogique exacte est une illusion de l'homme moderne. La pédagogie n'existe pas : il existe des doctrines pédagogiques.

5° Didacticisme. Tout comme le scientisme avait réduit toute la vie culturelle à la science, ainsi l'intellect devint le centre de toute la vie psychique : l'instruction fut considérée comme l'unique levier de toute éducation ; la méthodologie devint le centre de la pédagogie.

Cette surévaluation de la didactique au détriment de l'éducation du caractère, a grandement contribué à rompre les ponts entre la pédagogie moderne et la pédagogie catholique.

En effet, c'est dans « l'éducation » proprement dite, que s'est toujours trouvé le centre de gravité et le champ d'activité de la pédagogie catholique. Sous-évaluer l'éducation revenait à sous-évaluer la pédagogie catholique. D'autre part, en fait d'enseignement, le « côté catholique » commence précisément où finit la méthodologie moderne. Ceci résultera de ce qui dirons plus loin.

6° Méthodomanie. Non seulement la pédagogie fut réduite à la didactique, mais celle-ci même fut enfermée dans la méthodologie. Même l'étude de la psychologie pédagogique trouva son centre dans la découverte et la confirmation de directives méthodologiques. Et ainsi la technique didactique devint le leitmotiv des études pédagogiques.

Ce point de vue technique unilatéral est directement opposé à l'esprit de la pédagogie catholique : c'était un conflit entre une perspective de grenouille et une perspective à vol d'oiseau, entre la microscopie de la tactique et la macroscopie de la stratégie. Les deux courants parlaient une langue différente.

Par nature, la pédagogie catholique ne peut être en premier lieu une méthode dans le sens des modernes. Elle est avant tout une atmosphère spirituelle, tout un monde de faits historiques, d'une doctrine sacrée, d'une vie et d'un exemple humano-divins, (*théandriques*), de principes éternels, d'idéals élevés, bref un monde de réalités et de vérités supra-humaines qui, par elles-mêmes, visent l'homme à tel point qu'elles exercent spontanément une force d'attraction sans égale sur tout son être.

7° Scepticisme. L'homme moderne est un chercheur de la vérité, Lessing le dépeint très exactement : « Dieu dût-il me laisser le libre choix entre la vérité complète et la soif de vérité, je choisirais cette dernière. »

Cette attitude d'esprit caractérisée par le « doute méthodique » en matière des problèmes profonds de la vie constitue également une caractéristique de la pédagogie moderne. Le pédagogue moderne raisonne, cherche, fouille, mais il ne veut arriver à aucune conclusion.

Cette mentalité a creusé un abîme profond entre les pédagogies moderne et catholique. Qu'il se produise ici un revirement, c'est ce que nous verrons plus loin.

8^o Spécialisme. Une autre idole c'est le spécialisme.

La division du travail, ce principe vital de la science moderne, fut également appliqué au domaine pédagogique. Mais ce principe fut poussé si loin, que tout le domaine fut partagé en divers secteurs : de sorte que ceux qui travaillaient dans ces divers secteurs ne se connaissaient plus.

Les éducations intellectuelle, physique, sociale, morale, religieuse, nationale, sexuelle, civique, professionnelle, furent traitées par des spécialistes divers, mais à tel point que chacune de ces éducations est devenue un domaine d'études en soi. L'éducation dans son ensemble est négligée, son unité brisée. La pédagogie catholique, au contraire, envisage toujours le domaine total, l'homme complet, la formation intégrale, les principes généraux, la vérité et la réalité dans leur ensemble. Elle maintient que l'unité de travail est un principe sans lequel la division du travail devient essentiellement nuisible surtout dans le domaine pédagogique.

« La véritable éducation est une *unité vivante* remarque justement le Président N. Murray Butler. Etendue sur la *table de dissection*, l'éducation est déjà morte ; ses éléments essentiels peuvent être intéressants, mais détachés de l'ensemble, ils ont cessé de vivre (1). »

Nombre de malentendus sur toute espèce de problèmes essentiels découlent de ce conflit fondamental entre le spécialisme moderne et l'universalisme catholique en matière d'éducation.

9^o Individualisme. Herbart remarque que s'il y a quelque part des idées innées, c'est certes dans le domaine pédagogique. Ceci ne s'applique pas uniquement à l'homme de la rue qui, à peine échappé à l'école, se croit capable de critiquer tout l'enseignement, mais également aux pédagogues professionnels, qui, sans égard pour la tradition des siècles, pour l'autorité des institutions existantes et des idées courantes, suivent, sûrs d'eux-mêmes, leur propre voie, construisent leur propre école de l'avenir et leur propre système. De là cette armée d'auteurs pédagogiques qui essayent leurs forces créatrices dans la construction des théories les plus diverses. Chaque individu finira par avoir son propre monde pédagogique. L'impressionisme pédagogique et le subjectivisme sont à la mode. Aux yeux de cet individualisme, la pédagogie catholique apparaît comme l'antipode de ces recherches et pensées originales. Dans la pédagogie catholique tout

(1) *The Meaning of Education*, p. 79.

est fixé ; tout est trouvé et construit ; chez elle, système, unité, liaison, autorité, respect, tradition, communauté et continuité du travail constituent le leitmotiv du penser pédagogique. Vis-à-vis d'elle les individus paraissent des nains qui ne peuvent embrasser le vaste domaine pédagogique que portés sur les épaules des grands penseurs de jadis.

Ainsi les modernes, avec leur culte de la liberté de penser, se trouvent devant la pédagogie catholique comme devant des hiéroglyphes qu'ils sont incapables de déchiffrer.

10° Bibliolâtrie. Dans leur jugement sur l'état actuel de la pédagogie, les modernes renvoient, avec de grands gestes, à l'amas de livres et d'écrits qu'ils ont publiés ; leur cœur se gonfle d'orgueil à l'idée qu'ils ont porté la littérature pédagogique au zénith. Et consciemment ou non ils jettent tout le poids de leurs productions littéraires dans la balance dès qu'ils veulent apprécier la valeur de la pédagogie catholique.

Ici raisonne le scribe qui confond la réalité avec ses livres et ses lectures ; ici juge l'idéaliste de la plume et de la presse, qui fait du volume des bibliothèques la norme de tout progrès. En fait l'activité fiévreuse dans le domaine de la littérature pédagogique est due non pas tant à la santé mais plutôt au désarroi dans le domaine pédagogique. La situation est devenue problématique, la « question pédagogique » s'est imposée à l'homme, est devenue pour lui une véritable obsession parce qu'il est devenu perplexe vis-à-vis de sa propre vie et vis-à-vis de celle de ses enfants.

En tous cas c'est une illusion que de vouloir faire de la littérature pédagogique le baromètre du niveau pédagogique d'une époque.

Et cette constatation peut suffire à montrer combien il est absurde de vouloir considérer la soi-disant rareté de la littérature pédagogique catholique comme une preuve de la pauvreté du catholicisme en matière de doctrines de l'éducation.

Que l'on réfléchisse aux paroles suivantes de Murray Butler.

« Certains ouvrages et certaines revues de pédagogie sont de nature à faire *regretter l'invention de l'imprimerie*. Ils ne peuvent être lus sans faire baisser la somme du savoir humain... Il est de nécessité pressante pour la pédagogie de clouer, dans un *index*, toutes ces feuilles routinières au pilori (1).

« Dans le domaine pédagogique, les livres et les revues scientifiques offrent aujourd'hui plus de *pierres* que de *pain*. C'est à en trembler pour l'avenir de la pédagogie » écrit Foerster (2).

(1) T. M. BUTLER : *The Meaning of Education*, p. 161.

(2) FOERSTER : *Die Einheitsschule*, p. 45.

En Allemagne, remarque Spranger, on écrit et on parle beaucoup trop sur la pédagogie. Si, comme Etat et comme peuple, nous pouvions être sauvés par la littérature et les congrès pédagogiques, il y a belle lurette que nous aurions pris une superbe envolée (1). »

11° Biologisme. Au frontispice de l'éducation moderne sont gravés les mots : « *Nemo pedagogus nisi biologus* ». Nul n'est pédagogue s'il n'est biologiste.

La pédagogie moderne est fière d'être basée sur la « science de la vie ». Rien ne l'a imbue d'elle-même et ne l'a nourrie d'illusions comme l'idée qu'elle est réellement vraie science de vie, vraie science de l'enfant, de l'adolescent et de l'homme et que par conséquent elle a ouvert la voie à la vraie pédagogie scientifique.

Ce biologisme a également faussé, chez les modernes, leurs vues objectives sur la pédagogie catholique.

Pour la pédagogie moderne, la science catholique de l'éducation était basée sur la théologie. Son point de départ et son fondement se trouvaient dans les dogmes : Dieu, Homme-Dieu, âme, péché originel. Elle était essentiellement déductive, moyenâgeuse, abstraite, étrangère à la vie. La pédagogie moderne, au contraire, partait de données objectives, de la vie réelle et de l'homme concret ; elle s'attaquait à l'homme dans ses racines les plus profondes, dans ses germes primitifs ; elle le montrait dans sa connexion avec tout le règne des êtres et dans toute son évolution. Elle était inductive, moderne-scientifique, concrète, pétillante de vie.

Quelle illusion ! la plus profonde connaissance biologique de soi et des hommes se trouve à des lieues de distance de la véritable connaissance psychologique de soi et d'autrui. On peut être le plus fort biologiste et en même temps le plus insignifiant connaisseur d'hommes.

Au contraire, quelqu'un peut être ignorant en matière d'anatomie, de physiologie et de biologie, avoir sur ces sujets des idées fausses, et cependant être un profond psychologue, un extraordinaire connaisseur d'hommes. Des génies comme St-Paul, St-Augustin, Thomas d'Aquin, Ste-Thérèse d'Avila, le curé d'Ars et cent autres, nonobstant leur ignorance de la biologie, pourraient, en matière de connaissance pratique de l'homme éclipser les plus réputés de nos biologistes.

Là est le mur chinois séparant les pédagogies catholique et moderne. En apparence celle-ci est basée sur la biologie ; en fait elle est étrangère à la vie. La pédagogie catholique, au contraire, paraît à première vue,

(1) « *Die Verschulung Deutschlands* » dans « *Die Erziehung* », Fevr. 28, p. 232.

étrangère à la vie ; mais pour quiconque la creuse profondément elle est basée sur la vraie science de la vie.

Ce que sont les sciences exactes pour le monde physique, le Christianisme l'est pour le monde de l'homme : il est la science exacte de la vie spécifiquement humaine.

Au lieu d'avoir creusé le problème de la vie, la pédagogie moderne s'en est éloignée. Là se trouve son défaut capital et gît son idole principale. Ce n'est que par un contact plus intime avec la vie concrète, par une connaissance de soi et des hommes véritablement réaliste et inductive qu'elle peut se guérir du mal qui la ronge. Un retour à la vie réelle, à l'homme concret est la condition préalable d'un retour à la conception et à l'appréciation de la véritable pédagogie et de la pédagogie catholique. Que les idoles s'évanouissent à mesure que l'on creuse plus profondément et que l'on pense plus sainement, résultera des exemples que nous citons dans le paragraphe suivant.

3. Voies véridiques de la Pédagogie moderne.

Divers courants nouveaux ont tiré de l'oubli la pédagogie catholique et mis en évidence sa structure caractéristique.

Pris dans leur ensemble, ces courants sont loins d'être orthodoxes ; toutefois ils ont mis en lumière un côté de la réalité et à ce point de vue ils ont contribué à faire éclater la vérité.

1^o Courant historique. Ce qui en premier lieu a mis les pédagogues contemporains en contact avec les réalités courantes de la vie et de l'éducation, ce fut l'étude de la pédagogie historique.

Plus on étudiait la pédagogie des siècles écoulés, l'évolution de l'éducation et celle de l'instruction, l'histoire des systèmes et des pédagogues anciens, plus on s'habitua à regarder la pédagogie catholique sous un autre angle. Elle apparut comme le principe vital de l'organisme pédagogique de tout l'Occident.

« L'Eglise catholique, écrit Paulsen, un des meilleurs historiens non-catholiques de la pédagogie, a été l'éducatrice de tous les peuples occidentaux (1). »

Nous possédons un pendant. Jadis on organisait contre la philosophie chrétienne la conspiration du silence. A présent elle occupe la première place dans le monde philosophique. Et ce sont les recherches

(1) *Pädagogik*, p. 346.

historiques, bien plus que l'exposé systématique qui l'ont mise à l'avant-plan. Il est permis d'espérer qu'il en sera bientôt de même de la pédagogie catholique. Ceci dépendra naturellement du travail des catholiques eux-mêmes. »

Les travaux de Willmann, Corcoran, Thalhoffer et autres ne peuvent manquer de stimuler le zèle d'autres chercheurs, et la renaissance de la pédagogie catholique sera bientôt un fait accompli.

2^o Pédagogie sociale. Apparemment la pédagogie sociale est issue du courant socialiste et par conséquent d'un mouvement anti-catholique. En fait elle est née à la suite d'un désir plus intense de se mouvoir dans une atmosphère plus vaste, plus sereine, de prendre plus intimement contact avec la vie concrète et la communauté dans son ensemble.

D'une simple science d'école, la pédagogie voulait devenir une science de la vie.

Et cette tendance vers un contact plus intime avec l'homme concret, a rapproché la pédagogie de la conception catholique. Même chez des radicaux tels que Natorp, Durckheim, Kerschensteiner, Dewey, Kriek, nous avons pu noter que leurs idées fondamentales se trouvent réalisées depuis des siècles dans l'Eglise catholique en tant qu'institution éducatrice.

Dans l'Eglise c'est en réalité la communauté qui éduque ; pour elle l'éducation est une fonction essentielle de la communauté ; l'école, une société embryonnaire ; l'idéal éducatif, la socialisation de l'individu ; la discipline formative fondamentale, de nature supra-individuelle. Chez les radicaux, toute la superstructure chrétienne est naturellement laissée de côté, mais leurs idéals et plans pédagogiques ne peuvent être réalisés que par les moyens de la pédagogie sociale catholique.

« Seules les communautés religieuses se sont quelque peu rapprochés de l'idéal que nous poursuivons », écrit Natorp (1).

Kriek affirme à diverses reprises que l'Eglise Protestante est condamnée à périr si elle ne s'affirme pas davantage comme « communauté pédagogique ecclésiastique ». Or elle ne peut y arriver qu'en reprenant les éléments divers qu'elle a abandonnés lors de la Réforme.

« L'Eglise catholique, écrit Kriek, a fortifié sa conscience sociale très développée non-seulement par le sacrement, mais elle lui a donné une signification mystique et

(1) *Sozialpädagogik*, p. 247.

métaphysique et s'est déclarée le corps mystique du Sauveur. Le Moyen âge également a conçu ses institutions profanes comme des organismes supra-individuels qui donnent à la vie leurs membres, sa forme et son contenu. Nous devons reprendre ce concept de communauté : ce n'est que par lui seul que nous pouvons concevoir l'essence de l'éducation (1). »

Mais la pédagogie sociale surtout a montré que cette tendance sociale ne peut être élaborée théoriquement et pratiquement que si elle est survoûtée par la doctrine ecclésiastique catholique et par la communauté ecclésiastique.

3^o Pédagogie Morale. Il est bien vrai que si le mouvement pour plus d'éducation morale a été engagé sous une forme anti-chrétienne, il n'en était pas moins, en premier lieu, une vive critique de notre actuel système scolaire intellectualiste et de notre didacticisme unilatéral.

Il a été une lutte pour que dans nos programmes la place centrale soit occupée par « l'éducation » au lieu de l'être exclusivement par « l'instruction ».

Or il est de fait qu'ici, plus que partout ailleurs, on a mieux compris — abstraction faite des opinions politiques sur la question scolaire — qu'en somme la pédagogie catholique est maîtresse en matière de pédagogie morale. Des hommes comme Foerster, Payot, Delvolvé, Sadler et autres ont, à ce sujet, fait des déclarations qui sont devenues des lieux communs.

Tout ce mouvement a tellement mis en avant et exalté la science catholique de l'éducation que les catholiques eux-mêmes se sont enfin réveillés et sont devenus conscients de leur superbe et incomparable capital pédagogique.

4^o Personnalisme. De la crise de la psychologie et de la pédagogie expérimentales (2) sont nés notamment cinq courants qui, dans leur ensemble sont loin d'être orthodoxes, mais

(1) E. KRIECK : *Grundriss der Erziehungswissenschaft*, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1927, p. 15.

(2) On peut se rendre compte de cette crise chez : HANS DRIESCH : *The Crisis in Psychology*, Princeton, 1925 ; — KARL BUHLER : *Krisis in der Psychologie*, Iéna, Fischer, 1927 ; — Fait caractéristique, lors de son jubilé de 25 années d'existence fêté à Vienne en avril 1929, la « *Gesellschaft für experimentelle Psychologie* » fondée en 1904 par Müller (Giessen) a décidé de supprimer dorénavant le mot « *experimentell* ». Concernant les courants nouveaux dans la psychologie allemande, on peut en consulter un superbe aperçu dans « *Einführung in die neuere Psychologie* » éditée par Emile Saupe (3^e Aufl. Osterwieck, 1928) où 24 savants spécialistes avérés, expriment leur opinion sur les divers secteurs et courants en matière de psychologie.

(2) W. STERN : *Psychologie und Personalismus*. — Voir également : *Person und Sache*.

n'en signifient pas moins un rapprochement de l'homme concret, et par le fait même du catholicisme.

Le premier est le *personnalisme* de Stern, Scheler et autres. Il est dirigé contre le mécanisme de la psychologie naturaliste où la loi d'association joue, dans la vie psychique individuelle, un rôle quelque peu semblable à celui de la gravitation dans le cosmos. Cette psychologie a considéré l'homme comme une « chose » dit Stern ; or l'homme est essentiellement une « personne ».

« Qu'il existe réellement des *personnes* c'est là un fait capital, écrit Stern. Que ces personnes révèlent à elles-mêmes et à d'autres des phénomènes physiques et psychiques est un fait universel de second rang (1). »

De même que le vitalisme ne considère plus l'organisme vivant comme un mécanisme d'énergies physico-chimiques, mais admet un principe vital, une « âme », ainsi le personnalisme signifie que l'homme n'est pas réductible à un mécanisme de perceptions, sensations, etc., mais est porté et régi par une « âme », une « personne » qui constitue la forme substantielle de l'homme.

Tout ce mouvement a de nouveau mis avec force en lumière l'autonomie et l'unité de la vie de l'esprit. Il n'a certes pas encore écarté tous les obstacles, loin de là. Mais la voie nouvelle où il s'est engagé, court dans la bonne direction. « Personne et personnalité » sont les chaînons qui manquaient entre la psychologie et la pédagogie modernes d'une part, catholiques d'autre part.

5° Psycho-Analyse. Ici des réserves s'imposent parce que, chez Freud, ce courant se confond avec une conception naturaliste du monde et de la vie.

On trouve ces erreurs exposées chez Bopp (1), Scheler (2), Allers (3) et Foerster (4). Ici plus qu'ailleurs se livre une lutte violente. Ici également le revirement est manifeste ; il se révèle entre autres dans la magistrale critique « *Krisis in der Psycho-analyse* (5), et dans l'offensive contre *Freud*, offensive commencée dans l'ouvrage nouvellement paru de Ch. E. Maylan « *Freud's Tragischer Komplex, eine Analyse der Psycho-analyse* (6). Mais si la théorie, en tant que système est erronée et sous bien des rapports décevante, les mérites de Freud n'en sont pas moins réels. Il est puéril de faire immédiatement de Freud l'égal

(1) ALLERS : *Ps. der Geschlechtslebens*, p. 501 et 481 et « *Das Werden der Sittlichen Person*, Herder, 1929, p. 111.

(1) L. BOPP : *Psycho-Analyse, Kath. Beichte und Pädagogik* (Kempten, 1923). —

(2) M. SCHELER : *Wesen und Formen der Sympathie*. (Bonn, Cohen, 1923.) — (3) Dr MED.

d'Aristote comme le fait *W. Mc. Dougal* (1) mais on doit reconnaître qu'en matière de psychologie il possède le génie de l'intuition (1) et qu'il nous a appris beaucoup plus que des centaines d'ouvrages de psychologie, de sociologie et d'ethnologie (1).

Freud a miné le monopole de la dictature de la psychologie expérimentale, et mis en vogue l'intuition comme source de connaissances. Il a mis sous un jour nouveau : le rôle des instincts, des passions, des émotions surtout celles de la vie sexuelle ; le dynamisme du refoulement des émotions et des remords ; le besoin d'expression, d'épanchement ; l'explication psychologique des troubles nerveux ; l'importance décisive des premières années de la vie ; l'influence de la vie affective sur la vie mentale ; la valeur de la connaissance de l'homme par la littérature et le bon sens populaire à l'opposé de la psychologie académique aride et abstraite ; l'unité du complexe psychique et la connexion réciproque des diverses fonctions.

Après avoir vivement mis en lumière le côté fantastique de la psychologie de Freud, le professeur Michotte de Louvain en montre le côté favorable :

« Cette pleine mise en lumière du rôle essentiel de la vie *affective*, de l'émotivité et des *instincts* est un fait d'un intérêt capital, qui exercera sans aucun doute une influence considérable sur le développement ultérieur de la psychologie... Tout en ne partageant pas les vues de Freud sur « l'inconscient » dans leur ensemble, on doit signaler qu'il semble avoir eu une *véritable intuition* de certains mécanismes méconnus jadis et qui ont en réalité une *importance considérable*, tels les *conflits mentaux*, le rôle des *émotions refoulées*, les *manifestations symboliques* des tendances instinctives. Sa célèbre interprétation des *rêves* est aussi une vue singulièrement originale.

Enfin un grand mérite de son œuvre est d'avoir accentué d'une façon remarquable, l'unité de notre *vie mentale*, d'avoir montré plus nettement qu'on ne l'avait fait auparavant que tous les événements qui la constituent sont interdépendants (2). »

Dans les ouvrages de Dr. R. Liertz, Bopp, Allers, nous voyons que la pratique éducative catholique peut s'inspirer de la psycho-analyse, mais que d'autre part la psycho-analyse nous présente sous un nouveau jour maints principes et maintes institutions de la philosophie et de la sagesse pédagogique catholiques.

« La psycho-analyse a mis sous un nouveau jour l'importance de la *confession* et a stimulé au plus haut degré la conscience de cette bienfaisante institution dans des

RUD. ALLERS : *Ueber Psycho-analyse* (Berlin, Karger, 1922) ; *Psychologie des Geschlechtslebens* dans *Kafkas Handb. der vergl. Psychologie* 3. B München. Reinhardt, 1922. — (5) F. W. FOERSTER : *Religion und Charakterbildung* I. Teil. Ch. XII. — Edité par H. PRINZHORN en K. MITTENZWEY : I. B. : *Auswirkungen der Psycho-Analyse* (Leipzig, der Neue Geist Verlag, 1928). (6) Verlag Reinhardt, München, 1929.

(1) *Outlines of abn. Psychol.* : *Introd.*

(2) Michotte dans sa préface à la traduction néerlandaise de l'ouvrage de BOPP cité ci-dessus.

cercles non-catholiques à tel point que même des Pasteurs protestants en appellent à la psycho-analyse et poursuivent la réintroduction de la libre confession privée (1).

6^e Psychologie individuelle. La psychologie individuelle de A. Adler (Vienne) est un enfant de la psycho-analyse. Adler a rompu avec Freud parce qu'il ne peut admettre le pansexualisme.

Pour Adler l'instinct de dignité personnelle, de domination, d'ambition constitue la dynamique centrale de la vie psychique. De là l'idée fondamentale de sa psycho-pathologie : les neuroses ont leur source dans le sentiment de la moins-valeur. Le caractère nerveux est un résultat du sentiment d'honneur froissé.

Caractéristique pour Adler est également son appréciation de la connaissance pratique de l'homme à l'opposé de la psychologie livresque; son laboratoire psychologique est partout où vivent des hommes. Pour ce qui regarde sa méthode curative, Adler est convaincu que les troubles mentaux forment le fondement des troubles nerveux — à tel point qu'un revirement dans la conception du monde et de la vie constitue l'âme de son traitement médical des neuroses.

Significatif à cet égard est le titre d'un de ses ouvrages : *Heilen und Bilden* (Guérir et éduquer). « *Transformation du caractère est psychothérapie des neuroses* (2). »

7^e Caractérologie. Déjà chez Adler la psychologie se résume dans la caractérologie et la méthode curative dans la formation du caractère.

Cependant ce n'est pas seulement pour le médecin que la connaissance et l'éducation du caractère paraissent importantes : d'autres également ont senti que dans la vie pratique on ne saurait trop apprécier la valeur du caractère. Ainsi est née la *caractérologie* grâce aux travaux d'hommes tels que *Klage, Utitz, Foerster, Haeberlin, Adler* et autres.

Ici également nous nous trouvons loin de la mosaïque-psychologie et de la psychologie sans philosophie. Plus on se rapprochait de l'homme vrai, réel, concret, complet, plus il devint manifeste que le concept naturaliste de l'homme ne pouvait se mesurer à la pierre de touche de la science.

(1) TH. MÜNCKER : *Katholische Seelsorge und Psycho-analyse* cité dans l'ouvrage de *Prinzhorn und Mitenzwey*, p. 354.

(2) N. SPERBER : *A. Adler, der Mensch und Seine Lehre*. München, Bergman, 1926, p. 29.

« *Connaissance théorique du caractère* est unimaginable si elle n'est ancrée dans la morale et en dernière instance dans une philosophie de la vie et du monde. Par toute sa problématique la caractériologie est sans cesse renvoyée à la religion. *Une caractériologie naturaliste est une impossibilité en soi* (1). »

8° Psychologie scientifique Que la psychologie n'est pas un secteur des sciences naturelles mais une science de l'esprit, est une caractéristique des travaux de Dilthey, Spranger, Litt, Nohl, Fischer et autres.

Spranger est le leader avéré de ce mouvement. Il explique la vie psychique, non par ses éléments, mais par ses idées et ses valeurs : pour cette raison ce courant est désigné parfois sous le nom de psychologie de la *structure*. La soi-disant psychologie de la *forme* de Wertheimer, Köhler et Koffka s'inspire de la même conception.

Ce qui nous intéresse ici en premier lieu, c'est la lutte contre la psychologie expérimentale.

« L'homme est un mystère pour lui-même. — Comment pourrait-il se mesurer par les méthodes de la *psychologie expérimentale* (2). »

La pédagogie expérimentale est la simple étude des voies et moyens comme si nous savions avec certitude où gît la fin. C'est ce rétrécissement de la pédagogie que je combats. On peut filer le lin sans savoir d'où il vient et où va le produit obtenu. Mais *l'éducation n'est pas un travail d'usine* (3). »

Ce qui rend ce courant au plus haut point intéressant, c'est le fait qu'il considère de nouveau les valeurs morales comme le foyer vital de l'homme. « Dis-moi ce que tu aimes, écrit Spranger, et je dirai qui tu es. » L'homme est ce qu'il aime et ce qu'il hait, ce qu'il considère comme valeur de vie. Là où est son trésor, là est son cœur ainsi que la base de sa personnalité.

9° Orientation philosophique. La médecine, sous la pression des faits, a pris contact avec la psychologie et celle-ci avec la conception générale de la vie. Il en a été de même de la pédagogie : celle-ci également est inséparable d'une doctrine de vie.

« Dans l'essence de l'éducation il y a trois choses principales à savoir : 1° que l'évolution de l'âme ne peut être influencée que par des valeurs de vie ; 2° que toute éducation a son centre dans la *culture formelle* c'est-à-dire dans un développement d'énergie et non dans une communication de matières ; 3° que l'éducation sera toujours portée par une mentalité religieuse, parce qu'elle vise l'âme dans son ensemble, et ensuite par son attitude à l'égard de la vie dans son ensemble (4). »

Sans une conception de la vie, il est impossible d'éduquer (5). »

(1) Dr. R. ALLERS : *Das Werden der Sittlichen Person*. Schluss.

(2) E. SPRANGER : *Der gegenw. Stand des Geistesw. und die Schele*, p. 6.

(3) ID. 25 Jahre Deutsche Erziehung, p. 54.

(4) SPRANGER : *Lebensformen*, p. 338. — (5) ID. *Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart*, Leipzig, 1928, p. 42.

Ainsi on en est venu à considérer l'éducation en fonction de la vie et de l'homme complets et la pédagogie en fonction de la conception de la vie : nous nous trouvons ici devant le point culminant de l'actuel mouvement pédagogique.

Tel est le revirement important. La période moderne qui passe à vue d'œil, était dominée par le spécialiste, par l'homme fragmentaire, par l'homme de l'analyse et de la division du travail, qui a voulu étudier l'homme concret, la communauté, la culture de l'esprit, l'éducation concrète, assurer à ces domaines un caractère scientifique et les faire progresser en réduisant le tout à ses parties, la vérité complète à des vérités fragmentaires.

C'est non seulement un nouveau courant, c'est tout un nouveau monde qui est en marche. Max Scheler signale son caractère capital :

« Si je devais caractériser l'entrée principale de ce nouveau monde et interpréter sa direction capitale, je ne trouverais qu'un terme approprié : « *Ausgleich* » — *synthèse, harmonisation, unité organique* (1). »

Cet effondrement de l'idole moderne de l'analyse, et cette reconnaissance de l'esprit de synthèse, d'ensemble, d'universalité est la révolution conservatrice qui petit à petit s'est faite jour et à placé sous un tout nouvel angle la philosophie et la pédagogie catholiques. C'est cela que veut montrer Allers quand il écrit :

« Les dernières *décades*, même les *derniers siècles* nous ont rendus étrangers à la conception originelle de la vie qui, en dernière instance, plonge dans la *Révélation*. De même que nous voyons à présent dans la pensée théorique et philosophique de notre époque, réapparaître de plus en plus des idées qui, au temps de la prospérité de la *philosophie catholique, scolastique, médiévale* étaient déjà des lieux communs, mais que la Renaissance et le siècle Philosophique avaient vouées à l'oubli, ainsi également dans les disciplines pratiques et empiriques telles que la *pédagogie, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie*, — nous voyons de vieilles idées et conceptions renaître à une nouvelle vie (2). »

Rien d'étonnant à ce qu'un Spranger, qui considère sous un aspect nouveau le monde philosophique et pédagogique en arrive à déclarer :

« La situation de la religion et de l'Eglise *catholiques* est, en Allemagne, bien meilleure que celle du *Protestantisme* et surtout du *Luthéranisme*... Nulle religion et nulle organisation ecclésiastique ne sont à présent aussi solides que le *Catholicisme* (3). »

(1) MAX SCHELER : *Der Mensch im Weltalter des Ausgleichs*. Une conférence publiée dans « *Ausgleich als aufgabe un Schicksal* », Berlin, Rotschild, 1929, p. 39.

(2) DR. RUD. ALLERS : *Das Werden der sittlichen Person*, p. 11.

(3) SPRANGER : *Das Deutsche Bildungsideal*, Berlin, Quelle u. Meyer, 1928, p. 34-35.

4. Caractère essentiel de la Pédagogie catholique.

Le premier caractère essentiel de la Pédagogie catholique gît dans sa connexion organique avec tout le Catholicisme.

Ce qui, des années durant, avait été considéré comme une « pierre d'achoppement » et est de nouveau considéré à présent comme une condition préalable de la vraie science de l'éducation, a toujours été la séculaire pierre angulaire de la pédagogie catholique.

Cette connexion organique de toute pédagogie avec la philosophie, peut se lire à chaque chapitre sur les *pédagogues catholiques de notre époque*.

On pourrait s'étendre longuement sur ce thème ; nous nous bornerons à quelques considérations.

« *Toute pédagogie est basée sur une doctrine de vie* » telle est la loi fondamentale.

Pédagogie catholique et Pédagogie moderne. Nombre de modernes ont essayé en vain de nier cette loi. Mais inconsciemment ils vivaient de ce qu'ils niaient et mouraient de ce qu'ils confessaient : le naturalisme, l'experimentalisme, le psychologisme ont vécu.

Chez la plupart, cette connexion entre la pédagogie et la loi de vie était inconsciente ; à leurs yeux elle était sinon un frein au progrès du moins une chose accessoire, une annexe insignifiante de la pédagogie. Il n'existait donc qu'une simple connexion de *fait* ; il n'était pas question de l'admettre comme un principe capital, comme une loi fondamentale, et partant de l'appliquer. Dans le catholicisme, au contraire, cette connexion est pour ainsi dire sentie instinctivement ; elle est considérée consciemment et systématiquement comme base de la pédagogie, travaillée dans toute sa profondeur et appliquée avec toutes ses conséquences.

Philosophie et pédagogie catholiques sont inséparablement unies ; l'une tombe avec l'autre ; la connexion organique de toutes deux est une question de *to be or not to be...*(1).

La question : *Pourquoi cette connexion* est-elle une question de principe des plus importantes ?

Son examen conduit à l'abîme existant entre les philosophies et pédagogies modernes d'une part, catholiques d'autre part.

Les philosophies modernes sont négatives, destructives, critiques,

(1) Être ou ne pas être.

sceptiques, unilatérales, étrangères à la vie, lyriquement idéalistes ou grossièrement réalistes. Ce sont des théories livresques sans contact avec l'homme concret. Elles sont étrangères à la véritable idée de sagesse.

Par là leurs pédagogies sont stériles, impuissantes, utopiques. Avec elles on peut périr, mais non vivre ni éduquer. La critique adressée à Spencer par Durkheim s'applique à toutes :

« Cette théorie de Spencer n'a jamais été pratiquée par aucun peuple connu ; elle ne constitue qu'un *desideratum* personnel (1). »

Fait très significatif : Spencer se proclama psychologue et pédagogue positif, réaliste, scientifique et aboutit au pays d'Utopie.

Rien d'étonnant : avec son concept de l'homme-animal il devait nécessairement s'arrêter devant le seuil de la vraie humanité et des véritables actes de la vie humaine : il était dès lors infra-scientifique.

De là également provient que les philosophes modernes exposent si souvent une pédagogie absolument isolée de leur système de vie et souvent même en contradiction avec lui.

Entre la philosophie d'Herbart et sa pédagogie il y a un abîme ; il en est de même pour Paulsen, Stanley Hall et autres.

Leur philosophie considère l'homme comme un animal perfectionné ; leur pédagogie est un éloge dithyrambique de l'enfant ; là ils se déclarent déterministes, ici ils sont des partisans fanatiques du principe de liberté. Dans leur philosophie ils sont souvent ultra-modernes, anticatholiques ; dans leur pédagogie ils sont conservateurs et se nourrissent de la tradition pédagogique catholique.

Dans la conception catholique du monde et de la vie, au contraire, la raison pédagogique est déjà incluse. Elle est déjà pédagogie en soi.

Les problèmes : existence de Dieu, création, Dieu est amour, la Ste Vierge, l'homme créé à l'image de Dieu, l'immortalité de l'âme, les quatre fins dernières de l'homme (mort, jugement, ciel ou enfer) sont non seulement des révélations de la vie divine et du monde invisible, mais ils constituent également une lumière, une force attractive, une discipline, un appui, une nourriture pour l'esprit humain avide de vérité. On doit en dire autant de la morale et de la loi catholiques de vie, des exemples des Saints, de la liturgie, de la vie dévote, des sacrements, principalement de la Sainte Eucharistie, des retraites, de l'ensemble de la communauté ecclésiastique : ici également jaillissent des sources de sagesse éducatrice ; ici également agissent des forces dynamiques qui transforment l'homme, l'instruisent, le disciplinent, l'engagent à faire

(1) DURKHEIM : *Règles de la Méthode Sociologique*, Alcan, 1907, p. 11.

des retours sur lui-même, à se recueillir, à se gouverner et à s'élever vers Dieu.

L'Ecriture n'est pas seulement la base de la conception religieuse de la vie et de l'univers, elle est également une mine inépuisable de sagesse, de connaissance de soi et des hommes, de vraie psychologie et pédagogie vécues.

« La Bible, écrit Stanley Hall, est le grand manuel de la psychologie et le chef-d'œuvre de la pédagogie (1). »

Ici nous touchons au nœud de la question. L'Evangile n'est pas une doctrine cérébrale de la vie, mais la simple relation de la vie de l'Homme-Dieu qui témoigne de lui-même : Je suis la Voie, la Vérité et la Vie. De sorte que l'Eglise débute non par une philosophie spéculative, mais par une Personnalité vivante, non par une théorie mais par un fait historique. Elle sort de la Vie, jaillit de la Vérité vivante, et a comme ligne directrice la Voie : la Vérité vivante est donc son berceau.

Cette Personnalité vivante était également l'Exemple. La Vérité, la Vie, la Voie, l'Exemple, l'Idéal s'incarnent tous à la fois dans une et même Personnalité concrète et tangible. Ainsi le catholicisme était de fondation à la fois une doctrine de vie et une pédagogie. Pour l'Eglise, la pédagogie n'est pas un domaine spécial d'études mais un organe de l'organisme catholique. Education et instruction constituent son souffle vital ; ses penseurs et ses philosophes sont en même temps docteurs, c'est-à-dire professeurs et pédagogues. L'Eglise elle-même est un système pédagogique : chaque paroisse est une école, chaque Saint est un pédagogue qui renvoie au Christ. L'Eglise chante de la métaphysique écrit Willmann ; dans ses hymnes elle chante également de la pédagogie ; elle a gravé de la pédagogie dans sa propre chair, elle en a incrusté et construit dans son organisation ; sa doctrine de l'éducation n'est pas tant imprimé dans des livres, mais socialement organisée, sculptée vivante dans ses congrégations enseignantes ; elle est scellée dans sa dogmatique, sa morale, sa mystique, dans toute sa vie.

De même que la conception catholique de la vie est essentiellement pédagogique, ainsi la pédagogie catholique est essentiellement conception de la vie, c'est-à-dire un domaine, non de technique, méthode et pratique sans âme, mais un domaine de principes, d'idées, d'idéals, de valeurs et de vérités de vie, un domaine de problèmes profondément humains et d'intérêts hautement sacrés.

(1) G. STANLEY HALL : *Adolescence II*, p. 321 et 126.

Ici l'éducation n'est pas une simple adaptation au milieu, à la culture, à la communauté, au peuple ou à l'Etat ; n'est pas une simple étude de ce que l'on ignorait ; n'est pas un simple entraînement en vue d'un gagne-pain, d'un développement physique, d'une formation de l'intelligence ou de la volonté ; n'est pas un simple affinement extérieur. Ici l'éducation s'attaque au for intérieur, elle vise la transformation intérieure de l'homme, son initiation à la vérité totale, son incorporation dans la communauté ecclésiastique, sa compréhension de la véritable hiérarchie des valeurs de vie, sa culture intérieure, son salut, son attachement à Dieu. L'enfant est auréolé du nimbe de l'exemplaire : « *si vous ne devenez comme des enfants, vous n'entrerez point dans le royaume de Dieu* ». Les âmes d'élite s'attellent à l'œuvre éducatrice ; éduquer devient une tâche éthico-religieuse, où il s'agit des plus grands biens du monde : l'âme de l'enfant, l'Eternité, la Vérité chrétienne, l'Eglise et Dieu.

Ainsi il est infusé à l'éducation et à la pédagogie quelque chose de grandiose et d'universel, quelque chose d'éminemment positif. Cette haute conception de l'œuvre éducatrice a disparu de la pédagogie moderne. Retour à la conception catholique signifie ici également retour à l'extension, à l'approfondissement et au caractère vraiment scientifique de la pédagogie.

C'était cette conception plus vaste, plus profonde que visait Stanley Hall quand il écrivait :

« Malgré tous nos instituteurs et toutes nos institutrices, malgré tous nos programmes et toutes nos leçons, malgré nos milliers de livres et manuels, dans maints domaines et sous maints rapports, la *pédagogie supérieure* est morte chez nous. Nous vivons aux siècles de l'*obscurité pédagogique*... Nous n'avons aucune idée de notre décadence... Nous avons besoin d'une grande, d'une vaste Renaissance pédagogique... Nous restons craintifs et nous hésitons alors que nous devrions nous hisser aux activités et inspirations pédagogiques supérieures que peut nous enseigner l'histoire de quelques grandes périodes fécondes en matière de pédagogie... Jusqu'à présent nous nous bornions à étudier l'histoire de la pédagogie en raison de détails pratiques ; à présent nous devons nous concentrer sur les grandes *idées*, et les *idéals* qui furent l'âme des époques classiques (1). »

5. La triade supra-humaine.

La pédagogie catholique, tout comme le catholicisme lui-même est construite sur une triade supra-humaine.

La philosophie et la sagesse pédagogiques catholiques sont imprégnées de la conviction fondamentale que l'homme court le danger de

(1) STANLEY HALL : *Educational Problems*, I, p. 628.

glisser vers l'infra-humain à tel point, qu'il ne peut concevoir, développer et perfectionner sa véritable humanité que s'il regarde en dehors et au-dessus de lui-même, et trouve son appui et sa lumière dans le supra-humain.

Ce principe fondamental sert de base à tous les degrés des activités vitales humaines.

Le naturel est garanti contre l'anti-naturel grâce au supra-naturel.

L'irrationnel menace tellement l'homme que seul le supra-rationnel le maintient dans la voie du rationnel. Sa sagesse fragile n'est garantie contre la présomption étrangère à la vie qu'en étant éclairée et fortifiée par la Sainteté et la Sagesse divines.

La connaissance de soi et des hommes ne perce les illusions que si elle est affinée et approfondie par la connaissance de Dieu. L'amour du prochain ne se débarrasse des scories du trop-humain, qu'éclairé et purifié par l'amour de Dieu.

Les biens matériels ne désennobliront plus les biens immatériels que si la primauté des biens spirituels est reconnue. La sensualité envoûte l'homme à tel point que la moralité ne peut devenir sans restriction commandement, conscience et accomplissement du devoir que si elle parle le langage de la religion.

Le milieu, l'activité de son propre esprit et de sa propre main ; son travail, sa technique, sa culture, sa communauté, son Etat, sa nation, son organisme, en un mot, toute l'ambiance de l'homme menace constamment de miner et d'absorber sa personnalité. Celle-ci ne devient réellement consciente d'elle-même et de sa dignité que dans le service de Dieu. « Servir Dieu, c'est régner ».

Contre l'émiettement, l'énervement et le désarroi qui le menacent de tous les points de son « moi » inférieur, l'homme ne peut assurer à son « moi » supérieur la véritable unité, la concentration et l'harmonie que s'il a pris pour règle de vie « *l'unum necessarium* », le salut de son âme et la loi de Dieu.

1^o Théocentrisme. Si l'homme est un « animal qui plie le genou » (Stanley Hall), un « chercheur de Dieu » (Scheler), un « animal qui fait des dogmes » (Chesterton), un « animal religieux » (de Quatrefages) alors la religion est pour lui un élément essentiel et son éducation doit également être essentiellement religieuse.

Education is essentially religious (1) écrit le philosophe et pédagogue anglais Whitehead (2). L'âme de toute éducation est l'éducation de

(1) L'éducation est essentiellement religieuse.

(2) *The Aims of Education*. London, Williams, 1929, p. 23.

l'âme, et la langue de l'âme est la langue de la religion : telle est la conviction fondamentale catholique. Une éducation sans Dieu est une année sans saison printanière, est la tragédie de Macbeth sans Macbeth. Une éducation dont Dieu est exclu, est une éducation sans but, sans âme, sans raison, sans base. Dieu est l'Alpha et l'Omega de la vie. Il est également le commencement et la fin de l'éducation.

« Il est contraire à l'esprit catholique, dit R. Guardini, de parler beaucoup de personnalité, d'auto-éducation, etc. Par là l'homme est constamment renvoyé à lui-même ; il gravite autour de son propre « moi » et oublie ainsi le regard libérateur vers Dieu. *La meilleure éducation consiste à s'oublier soi-même et à lever les yeux vers Dieu*, alors l'homme « devient » et « croît » dans une atmosphère divine. Dans la vie religieuse catholique, l'éducation morale proprement dite, l'éducation consciente, systématique ne joue qu'un rôle secondaire. Et avec raison. Rien ne désespère l'âme autant que la simple moralisation ; ce qui doit dominer et remplir l'âme, ce sont les faits divins, la réalité et la vérité divines. Ainsi s'accomplit ce qui est le commencement et le couronnement de toute éducation ; le détachement de nous-mêmes (1). »

Ainsi la Personnalité divine est la clef de voûte de la pédagogie catholique, la valeur pédagogique suprême, la fin vers laquelle tout converge et en même temps le Premier Educateur.

Le Père Schröter raconte que, lorsqu'il alla étudier la pédagogie à Berlin, le Prof. Spranger lui demanda : Père que venez-vous faire ici ! Etudier la pédagogie ? Nous ne savons rien vous apprendre : Vous autres, catholiques, vous mettez Dieu à la base de toute l'éducation. Nous, au contraire, nous sommes toujours à la recherche d'une base, et chacun recommence où son prédécesseur a fini.

2° Christo-Centrisme. Le Dieu vivant nous est révélé par le Christ vivant. Par conséquent la figure du Christ — Voie, Vérité, Vie — est le centre de l'éducation religieuse. Nous renvoyons ici à ce que nous avons dit dans le chapitre sur le *Catholicisme* et n'ajouterons que quelque mots.

La signification pédagogique du Christ gît en premier lieu dans son *Etre* profond.

Le Verbe fait homme, l'Incarnation de Dieu le Fils est, non-seulement le dogme central du Christianisme, mais aussi le fait capital de la pédagogie catholique. Le « *Dieu qui se fait homme pour élever l'homme jusqu'à Lui* », est l'âme de la pédagogie catholique, le Prototype Eternel de tous les éducateurs, l'inépuisable source d'inspiration de tout travail éducatif.

Par conséquent, le Christ est la « Renaissance Eternelle » dans la

(1) R. GUARDINI : *Auf dem Wege*. Essays, p. 6-17.

pédagogie, et « *l'Imitation de Jésus-Christ* » est la loi vitale de toute véritable éducation.

Éliminer la figure du Christ de l'éducation c'est éteindre le soleil au firmament pédagogique.

3° *Ecclesio-Centrisme*. Ce n'est que par l'Eglise que l'homme arrive au vrai Christ et partant au vrai Dieu. En effet, l'Eglise est le corps mystique du Sauveur et pour cette raison elle est également le médium qui met chaque enfant des hommes en contact avec le Christ et avec le Dieu vivant.

L'*Incarnation* constitue-t-elle le mystère de la Pédagogie Divine, l'*Incorporation* — le Christ qui continue à vivre dans l'Eglise, dans son chef, dans son dogme, dans l'Eucharistie — en est la continuation et l'approfondissement. Ainsi l'Eglise est le pont vivant entre le temporel et l'éternel, entre le naturel et le supra-naturel, entre l'humain et le divin, entre le monde visible et le monde invisible.

Quel que soit le point de vue envisagé : son dogme, son culte, ou sa loi, — l'Eglise en appelle au « *Sursum Corda* », et apparaît comme le « home » où l'homme accède *per visibilia ad invisibilia, per exteriora ad interiora, per interiora ad superiora*.

Pour cette raison, l'Eglise est un organe vivant de l'organisme pédagogique catholique. L'éducation se *détache-t-elle de l'Eglise*, elle finira inévitablement par se *détacher du Christ et de Dieu*.

Envisageant la signification pédagogique du dogme, Guardini écrit :

« Qui accepte le dogme, ouvre son âme à l'absolu... L'Inconditionné organise dès lors sa pensée et toute sa vie psychique. L'homme connaît maintenant quelque chose d'absolument certain. Ceci devient un infaillible centre unificateur et organisateur de tout son monde de concepts... Alors il se fait de l'ordre dans sa vie intérieure. Alors il y a distinction claire et nette entre : certain et incertain, vrai et faux, grand et petit, distinction sans laquelle il n'y a pas de vie spirituelle. L'âme est résignée, ravie et prête à reconnaître ses limites et à aspirer cependant vers l'Infini (1). »

De la S^{te} Eucharistie, Willmann dit avec raison qu'elle est « le foyer de la sagesse éducative catholique ». A mesure que, durant les dernières décades, on a mis davantage en lumière ce centre de la sagesse éducative catholique, les fruits de l'éducation ont été de plus en plus abondants.

H. Bahr a fait ressortir cette importance capitale de la Ste Eucharistie dans l'éducation catholique, quand il a écrit :

« Alors se produit dans l'humanité l'événement inouï. L'homme

(1) GUARDINI : *Vom Sinn der Kirche*, p. 48.

étant impuissant pour accéder à la vérité, la Vérité Eternelle se fait homme et descend jusqu'à lui : le Verbe se fait chair ; la Vérité Eternelle circule parmi les hommes. Notre Seigneur Jésus-Christ vit comme un homme, meurt comme un homme, mais sort vivant du tombeau. Et, mystère plus grand encore : Il institue le Saint Sacrement de l'Autel et *la Vérité habite parmi les hommes...*

Alors seulement la vérité est devenue possible parmi les hommes, vérité pleine, vérité réelle et participation modeste des hommes à cette vérité. Là-dessus repose notre foi en tout ce que les siècles chrétiens ont produit de grand, de noble et de puissant.

Reprendre ce vieux, ce grand, ce véritable concept de la Vérité : telle est la tâche, la seule grande tâche de toute université catholique et de toute école catholique (1) ».

6. L'Universalisme de la Pédagogie catholique.

La pédagogie catholique a réussi à écarter l'erreur sans sacrifier le vrai et à fondre en une unité des données qui, dans toutes les autres doctrines, paraissent inconciliables.

Cet universalisme de la pédagogie catholique résulte de la triade supra-humaine qui est à la base de la philosophie catholique.

Unilatéralisme de la pédagogie moderne. La pédagogie moderne au contraire est née d'abord de la lutte contre cette triade supra-humaine et ensuite de l'anthropocentrisme, du bio-centrisme et du socio-centrisme.

Nous y avons déjà fait allusion. Ce que nous voulons encore une fois mettre en évidence c'est que, avec l'abandon du concept de Dieu, les modernes ont également abandonné le véritable concept de l'homme.

Le concept d'homme est non-seulement la clef de voûte de toute philosophie, mais aussi le pivot de toute pédagogie. Il est de fait que les penseurs et pédagogues modernes ont mis à la base de leurs doctrines une conception unilatérale de l'être humain. Exemples :

Spencer ne connaît que l'homme-animal ; — Fichte, l'homme d'une nation ; — Chamberlain, l'homme-racique ; — Hegel, l'homme d'un Etat ; — Bonald, l'homme de la tradition ; — Marx, l'homme-économique ; — Durkheim, l'homme-social ; — Freud, l'homme-libido ;

(1) HERMAN BAHR : *Die Kath. Universität. Eine Rede.* dans *Das Neue Reich.* 5 Jahrg. n° 11.

— Adler, l'homme-force ; — Descartes, l'homme-pensant, (— homo-sapiens) ; — Spengler, l'homme-technicien (homo-faber) ; — Bergson, l'homme-d'intuition ; — Schopenhauer, l'homme-volonté ; — Darwin, l'homme de la lutte pour la vie ; — Rousseau, l'homme sentimental ; — Watson, l'homme-réflexe ; — Nietzsche, le surhomme, etc.

Une philosophie et une pédagogie basées sur une telle conception unilatérale de l'homme, n'envisagent qu'un point de vue, se meuvent sur un plan exclusif, ne connaissent qu'une espèce de valeurs morales, enferment l'homme dans un seul secteur de son être, ne l'étudient que selon une seule méthode, ne l'expliquent que par une seule science.

Il est manifeste, que par cette analyse unilatérale de la nature humaine, l'unité de l'homme a été brisée.

La Réaction. Toutes ces doctrines contradictoires, opposées l'une à l'autre ont provoqué une heureuse réaction, particulièrement en Allemagne, où cette analyse unitaire de l'être humain était devenue un véritable système.

Tout ouvrage s'occupant des problèmes humains : qu'ils soient de nature économique, politique, sociologique, psychologique ou pédagogique, pose immédiatement le problème sur son véritable terrain à savoir : point de vue d'ensemble, unité, *Gestalt* (forme, structure).

Ce concept de l'homme total, un, universel se fait jour partout et la violence de ce nouveau courant philosophique est telle qu'il emporte toutes les digues artificielles que les ingénieurs modernes de l'esprit avaient essayé d'élever contre la conception traditionnelle de l'unité de l'homme.

Non l'homme fragmentaire qui simplement ou réagit, ou connaît, ou veut, ou sent, ou lutte, ou travaille, mais l'homme tout court, l'homme avec son élémentaire dignité d'homme, sa valeur métaphysique d'être, sa personnalité autonome, son âme immortelle, sa mentalité caractéristique, son aspiration fondamentale vers Dieu est en marche et ne tardera pas à paraître au zénith de la pensée philosophique.

C'est la libération de l'homme de l'exil où les philosophies modernes l'avaient envoyé ; c'est également la Renaissance de la séculaire conception catholique de l'homme. Toute philosophie se mesure à sa conception de l'homme et de la vie : il s'en suit que sur toutes les doctrines philosophiques, le catholicisme possède cet avantage d'avoir toujours écarté les conceptions erronées sans sacrifier une parcelle de vérité, et d'avoir toujours uni des données que les écoles modernes considéraient comme inconciliables.

Ceci s'applique également à la pédagogie. Grâce à son concept universel d'homme, le catholicisme nous révèle également une *comprehensiveness* pédagogique, une *omni-compréhension* qui lui permet de concentrer dans la personnalité une et indivisible de l'homme tous les éléments épars de l'éducation.

Dans ce domaine on peut suivre la renaissance de l'universalisme chez Foerster. Considéré du point de vue de la pédagogie moderne, son *fédéralisme pédagogique* signifie l'éclosion de la pensée catholique traditionnelle. Toute son œuvre est une critique de l'exclusivisme moderne ; elle ouvre la voie à l'universalisme catholique. Pour cette raison, l'œuvre de Foerster peut être considérée comme une propédeutique de la pédagogie catholique.

7. L'Universalisme catholique dans les Principes fondamentaux

La puissance synthétique de la pédagogie catholique se révèle en premier lieu dans l'universalité de ses fondements.

Par l'exclusivisme de leur concept d'homme les modernes ont inévitablement abouti à une pédagogie soit *naturaliste*, soit *éthique*, soit *psychologique*, soit *sociologique*.

Totalité des sciences auxiliaires. Guidée par son concept universel d'homme, la pédagogie catholique envisage l'objet de

l'éducation sous tous ses aspects. Pour elle « l'homme est en quelque sorte tout » comme le remarque déjà Aristote ; il en est de même de l'éducation. Quand on parle éducation, remarque Jean Paul, on doit pour ainsi dire toucher à tout : or c'est là une conviction catholique fondamentale. Dès lors il importe de recourir à toutes les sources de lumière, à toutes les sciences qui étudient l'homme.

Cette conception universelle de la pédagogie résulte de la connexion de principe entre l'ensemble du catholicisme et la pédagogie catholique. Pour cette raison celle-ci est à la fois *philosophique* et *théologique* ; — *théologique* et *biologique* ; — *morale* et *cosmologique* ; — *psychologique* et *sociologique* ; — *normative* et *descriptive* ; — *historique* et *philosophique* ; — *spéculative* et *exacte* ; — *sagesse pédagogique* et *science*.

Ce thème a surtout été traité par Willmann. Nous pourrions citer nombre d'unilatéralités modernes, mais cela nous mènerait trop loin ; il suffit d'avoir mis en lumière cette universalité de la pédagogie catholique.

8. L'Universalisme catholique dans la Pédagogie historique.

L'Universalisme catholique nous donne la clef du passé pédagogique.

A ce qui a déjà été dit sur cette question, ajoutons quelques considérations.

Formation et conviction historiques. Dans la pédagogie catholique, la tradition est mieux appréciée au point de vue

pratique que dans n'importe quelle

autre tendance. Elle est en outre considérée comme un principe fondamental.

L'opinion de Willmann que l'histoire doit être le vestibule de la pédagogie théorique est, au fond, l'expression scientifique d'une conviction catholique fondamentale. Si le pédagogue catholique ne possède pas toujours une formation historique plus profonde que celle du pédagogue moderne, le premier possède du moins une plus solide conviction historique.

Le fait de scruter théoriquement nombre de documents historiques n'empêche pas que les modernes sont souvent des déracinés sous le rapport de la tradition.

La pédagogie catholique construit plus consciencieusement et plus systématiquement sur la tradition, se rattache davantage à la continuité historique du travail pédagogique, parce qu'elle est en grande partie la tradition elle-même, parce qu'elle deviendrait étrangère à elle-même si elle tournait le dos au passé. Que la pédagogie catholique constitue le plus grand phénomène des siècles passés, est un fait indéniable.

D'autre part, si l'élément catholique occupe une telle place centrale dans le passé, alors, pour être compris et expliqué, celui-ci doit être envisagé et étudié à la lumière du catholicisme. Toute la théorie moderne du « comprendre » des données historiques, a mis en lumière que la « sympathie » personnelle forme une condition fondamentale pour « comprendre » un homme, une œuvre ou un événement. Le pédagogue et historien catholique se trouve ici si souvent en face de ses propres conceptions, que lui seul est en état de se transposer et de se sentir au milieu des données historiques qu'il veut faire revivre et parler.

Histoire et Philosophie. Cette affirmation s'oppose diamétralement à un préjugé qui est toujours considéré comme un axiome à savoir : que l'histoire incolore, neutre, impersonnelle est une garantie de science ; qu'elle peut être soustraite à

toute influence philosophique. Cette manière de voir est également une superstition du naturalisme tout comme la pédagogie sans conception de la vie. Ce culte positiviste des faits morts, inanimés, constitue non seulement un préjugé naturaliste, mais est également une erreur scientifique. Des personnes, des œuvres humaines, des philosophies de la vie et de l'éducation, des données et institutions pédagogiques, l'homme ne peut les considérer avec froideur, indifférence, ni les examiner et étudier passivement, sans prendre attitude, sans se prononcer sur leur valeur, leur sens, leur signification. Lorsqu'il s'agit du monde des humains, les jugements de valeur constituent l'âme même de la véritable science.

Exiger qu'il se borne à de simples faits, c'est supprimer l'homme dans l'historien, c'est dépersonnaliser son esprit, tuer l'âme de son travail et l'histoire elle-même.

Toute étude de l'histoire présuppose une philosophie de la vie : c'est là une des plus profondes conceptions de notre époque ; mais ce fut de tout temps un axiome catholique. D'autre part, il n'existe pas de pédagogie historique sans une préalable philosophie de la vie ; la photographie incolore des faits appartient au royaume des utopies.

Il y a des présuppositions réelles et irréelles, universelles et exclusives, vraies et fausses : mais une histoire sans présuppositions n'existe pas. Il y a des *types* de pédagogies historiques ; mais *la* pédagogie historique n'existe pas plus que *la* pédagogie.

On écrit l'histoire de l'éducation selon son propre idéal éducatif et selon sa propre conception de l'éducation. Qu'on le veuille ou non, on considère le passé à travers le prisme du présent. Il existe autant de directions et de courants dans l'histoire de la pédagogie qu'il en existe dans la pédagogie elle-même. A l'époque où la pédagogie s'identifiait avec la « méthodologie », on écrivait une histoire de l'« éducation où tous les méthodologistes étaient considérés comme les plus grands pédagogues. Lorsque la pédagogie de l'école primaire prédominait, toute l'histoire de la pédagogie se concentrait autour de l'école populaire. Grâce au revirement actuel, on peut constater ici également une réaction : avec la pédagogie « psychologique » on écrivait l'histoire où l'on fit de Rousseau, d'Herbart et des soi-disant psycho-pédagogues le « tout en tout ». Avec la pédagogie sociale un autre courant s'est fait jour dans l'histoire de la pédagogie. Il en fut de même dès que l'on commença à parler de « pédagogie morale », de « pédagogie expérimentale ».

Le grand revirement s'est produit le jour où l'on s'est rendu mieux

compte du concept même d'éducation, et surtout de la connexion organique entre la philosophie et la pédagogie. Il y eut là une véritable révolution dans les idées. Le passé de la pédagogie doit être étudié en connexion avec le passé des conceptions de la vie, en connexion avec l'ensemble de la culture, et avec l'histoire des idéals de vie et d'éducation. Cette conception fait partie de la vie même du catholicisme, elle est à la base de l'histoire catholique de la pédagogie. Et si le pédagogue et l'historien catholiques ne l'ont pas toujours exprimé dans leurs écrits ni manifestée dans leur formation il n'en est pas moins vrai que cette conception a toujours été à la base de la conviction catholique.

Extension de l'horizon, approfondissement des opinions, humanisation des études et des recherches en matière de pédagogie et de pédagogie historique sont la condition *sine qua non* de leur caractère scientifique et en fin de compte de leur catholicité.

Ceci peut suffire pour éclaircir le point de vue catholique en cette matière.

9. Universalisme catholique et l'Education physique.

Que l'homme total est le dépositaire de sa santé physique, est une nouvelle conception de notre époque, mais elle est un héritage de la philosophie et pédagogie catholiques.

Unilatéralisme de l'hygiène naturaliste. La mentalité naturaliste moderne n'avait pas d'yeux pour la complexité du problème de la santé humaine.

Quelque paradoxal que la chose paraisse, il est de fait que la théorie qui n'avait d'yeux que pour l'homme-animal n'a, en fin de compte, servi ni l'homme, ni l'animal. Elle a mutilé l'unité de l'être humain et indirectement porté grand préjudice à ce qu'elle prétendait favoriser à savoir : la santé corporelle.

L'opinion de Spencer, que l'homme doit être un bon animal, non seulement a refoulé la vie supérieure de l'esprit du centre qu'elle devait occuper, mais par le fait même, elle a éliminé des facteurs de la santé tout aussi vitaux que ceux dont parle l'hygiène biologique. L'homme est une unité organique de nature et d'esprit, de corps et d'âme à tel point que sa santé physique ne peut être sauvée sans la santé de l'esprit.

« L'homme ne vit pas de pain seul » est un principe non seulement d'hygiène morale mais également un principe de véritable hygiène biologique.

L'étroite hygiène naturaliste, pour entretenir la santé, n'a envisagé que la seule vie physique inférieure ; elle a méconnu et dédaigné les sources supérieures de vie et de santé que l'être humain trouve dans la lumière, l'atmosphère et la chaleur du soleil de la vie spirituelle vers laquelle le portent toutes ses aspirations.

Dans son propre domaine même, le naturalisme ne devait pas tarder à aboutir au résultat opposé à celui auquel il s'attendait. Il n'en pouvait être autrement. Son concept d'homme, son échelle des valeurs humaines étaient en lutte avec la réalité concrète. Une telle erreur est fondamentale au point d'entraîner les conséquences les plus néfastes non-seulement sur le terrain religieux et philosophique, mais également sur le terrain pratique de la santé corporelle.

« La vérité et la bonté doivent être poursuivies pour elles-mêmes. Mais l'expérience apprend que le contraire vaut pour les activités vitales inférieures. Celles-ci doivent toujours rester des moyens et ne jamais devenir des fins pour notre vie mentale. Nous les servons le mieux en les considérant comme des moyens. Si p. ex. nous vivons uniquement pour vivre, nous ne vivrons pas bien et nous ne serons pas satisfaits de notre vie. Vivre pour vivre ne nous apprendra jamais à vivre. Un homme doit prendre soin de sa santé pour mieux servir sa vie mentale. S'il prend soin de sa santé en raison de sa santé, il en prendra tellement souci qu'il en deviendra malade.... S'il mange pour le plaisir de manger, il mangera trop, il fera ainsi du tort à son corps et à son esprit et finira par devenir même incapable de goûter la jouissance de manger (1). »

De tout ceci résulte que, nonobstant tous les mérites que la biologie moderne s'est acquis par ses recherches sur les racines naturelles de la vie humaine, le naturalisme n'est cependant pas à même de favoriser de façon efficace la simple éducation physique. L'homme sert le mieux sa nature biologique en vivant pour quelque chose de plus et supérieur à l'idéal biologique de vie. Chesterton dit avec beaucoup d'à-propos :

« Les intérêts *matériels* sont le mieux favorisés par des hommes qui anathématisent le plus le *matérialisme*. Là où les mères sont encore quelques chose de plus que des mammifères, est aussi le seul endroit où elles sont encore des mammifères... C'est la raison pour laquelle l'homme a cherché quelque chose de divin afin de protéger ce qui est humain (1). »

**Santé de l'esprit engendre
santé du corps.** Les faits se sont chargés d'ouvrir peu
à peu les yeux sur le côté unilatéral
de l'hygiène naturaliste : la santé
morale et une condition de la santé physique et inversement.

Fait digne de remarque : la médecine elle-même traverse une crise

(1) A. CLUTTON BROCK : *The Ultimate Belief*. 5 th. Imp. London, Constable, 1920, p. 23.

(1) G. R. CHESTERTON : *The Superstition of Divorce*, p. 46.

qui a provoqué un revirement, grâce à la renaissance du point de vue d'ensemble.

La soi-disant « *Konstitutions-thérapie* » est la réaction contre la thérapie des éléments — appelé aussi thérapie locale ou spéciale —. La première part du point de vue que l'homme total est le dépositaire de sa santé.

La *psycho-thérapie* lui est antérieure. On est convaincu que c'est l'esprit qui construit le corps ; que ce que l'homme est, ce qu'il sent, veut et croit, que son caractère, son idéal, sa conviction, forment en fin de compte un élément vital de tout son être ; bref que tout son état psychique constitue un élément essentiel de sa santé physique. Le proverbe : que le ressort du malade entre pour 75 % dans sa guérison, exprime la même idée. En ce qui concerne la neuro-pathologie, on est convaincu de plus en plus, que les causes en sont en premier lieu, non de nature organique, mais de nature psychique. Une secousse dans l'équilibre psychique engendre souvent des troubles nerveux. Foerster y fait allusion quand il écrit :

« Partout où l'on démolit un sanctuaire on doit ériger un sanatorium (1). » Au reste, que de cas, où des épaves morales ne tardent pas à devenir des épaves physiques ! La moralité est un facteur hygiénique de premier ordre.

Que l'on commence enfin à comprendre que « *Healt and Holiness* (2) » sont connexes non seulement par leur radical commun, mais aussi en fait, comme l'ont remarqué jadis Carlyle, Francis Thompson et toute la tradition, résulte de la remarque du Dr. Allers :

« Je n'ai jamais rencontré un cas de névrose où le dernier problème, le dernier conflit n'aboutissait pas à un *problème de vie non résolu*... A ceci se rattache l'intérêt philosophique dont témoignent les personnes atteintes de névrose... Et ainsi nous concevons également qu'une thérapeutique intelligente, dévouée, patiente, purement religieuse de l'âme provoque à la fois et en nombre de cas, et la guérison religieuse et la guérison de la névrose, parce que l'action s'attaque en fait au problème central. « Au-dessus de la *névrose* se trouve uniquement le *Saint* (3). »

A la lumière de telles constatations, il devient manifeste que l'éducation physique est inséparable de l'éducation générale de l'homme. Des « *Instituts pour éducation physique* » qui considèrent les fondements biologiques de la santé comme le tout-en-tout restent en-dessous de la science nonobstant tout leur appareil scientifique. Ils ne considèrent, en effet, l'objet de leur science que sous un seul angle ; dès lors ils ne

(1) F. FOERSTER : *Schule und Charakter*, p. 9.

(2) Santé et Sainteté.

(3) Dr. R. ALLERS : *Das Werden der Sittlichen Person*, Fribourg-Herder, 29, p. 23 et 83.

s'élèvent point jusqu'à la *catholic view*, jusqu'au concept universel d'éducation physique.

10. L'Universalisme catholique dans la Didactique.

La caractérisation de la structure catholique de la Didactique est un thème capital chez les cinq pédagogues dont nous avons analysé les doctrines.

1^o La vérité catholique Nous synthétiserons et nous rendrons comme base. claires les caractères distinctifs de cette structure catholique en les plaçant en regard de la didactique moderne.

Qu'elle le veuille ou non, la didactique moderne est fille et image des philosophies modernes. Comme celles-ci elle est : *antidogmatique* et *positiviste* dans son origine ; — *spécialiste* dans son style ; — *intellectualiste* dans son esprit ; — *quantitative* et *encyclopédique* dans son idéal formateur. Elle possède des fragments de vérité. A l'égard de la vérité elle se montre sceptique. Elle est étrangère : à la réalité complète, à l'homme dans son ensemble et à la vie dans son universalité. Faute de vérité universelle, il lui manque un principe vital imprégnant sa théorie ; elle manque de centre, d'unité, d'âme, de style, de hiérarchie. Elle a vainement essayé de remédier à ces déficits en cherchant de nouveaux centres, en invoquant : la philosophie moderne, la philologie, la morale, les sciences naturelles, la sociologie, l'économie politique, la technique, la culture, le travail, la communauté, la nation, l'Etat.

Par contre la didactique catholique a toujours trouvé un appui, un centre, une base, une valeur suprême dans la *Vérité* catholique. Pour elle : instruction, école, étude, formation, étudiant et professeur sont au service de l'initiation de la jeunesse à la conception catholique de la vie.

L'avantage de ce privilège ne saurait être surévalué. Le moment viendra où l'on se tournera de nouveau vers cette conception catholique de l'enseignement comme initiation à la vérité, comme vers le paradis perdu. Le principe fondamental que « dans l'enseignement la vérité religieuse est tout ou rien » apparaîtra, non seulement comme un principe catholique, mais comme un principe universellement humain de toute saine didactique.

2° Puissance synthétique. Il importerait de montrer ici que la structure catholique est capable de faire la synthèse des antinomies didactiques modernes.

En s'appuyant sur la « *Didactique* » de Willmann il est facile de montrer que, par sa structure catholique, elle harmonise : *tradition et progrès* ; — *didactique : historique et systématique, personnelle et sociale* ; — *pratique et théorie* ; — *méthode et principes* ; — *école primaire et école supérieure*, — *problème scolaire et problème didactique* ; — *travail et idéals formateurs* ; — les moments *logique et psychologique* ; — *matérialisme et formalisme didactiques* ; — *éducation et instruction* ; — *culture générale et spéciale* ; — etc.

3° Esprit philosophique. C'est un fait d'importance capitale que l'université est issue du catholicisme. Dans cette institution l'Eglise a condensée sa philosophie de la culture, incarné son idéal formateur, exprimée sa pensée propre.

L'université, comme l'entend Newman, et qui vise l'esprit philosophique, la formation universelle de l'esprit, la culture de la *comprehensiveness of mind* (1) est la véritable fille spirituelle du catholicisme.

Tous les pédagogues catholiques en vue sont unanimement d'accord sur l'importance capitale de la formation philosophique. Les plus belles pages de Spalding, Newman, Mercier, Willmann, Dupanloup sont consacrées à ce thème.

Il n'y a là rien d'étonnant. Pour le catholicisme il n'existe pas de plus grand obstacle à la vie de l'esprit que l'unilatéralisme et le spécialisme professionnel, et il n'y a pas de terrain plus fécond que la largeur d'esprit.

« Men will not believe, remarque très justement Chesterton, because they will not broaden their minds... They are not sufficiently catholic to be Catholic (2). »

Ici l'on conçoit que la philosophie n'est pas du dilettantisme, ni une simple discipline scolaire, mais une partie vivante de l'organisme catholique. Philosophie et surtout un esprit philosophique constitue le médium entre foi et culture, est le pont vivant entre le spécialiste savant et le catholique. Pour cette raison également le catholicisme a engendré l'université, et la philosophie a-t-elle toujours sa place dans l'organisme scolaire catholique.

(1) Compréhensivité de l'intelligence.

(2) G. K. CHESTERTON : V. *Francis of Assisi*. Holdder and Stoughton, p. 29. Les hommes ne veulent pas croire, parce qu'ils ne veulent pas étendre leur intelligence... Ils ne sont pas suffisamment universels pour être catholiques.

« La philosophie est un membre de l'organisme chrétien, écrit Willmann. La cultiver est un devoir et non du dilettantisme. Partout où l'enseignement chrétien a pu se développer selon sa propre loi, l'enseignement philosophique marcha de *pair* avec l'enseignement théologique et le *dévança* (1). »

Mais le catholicisme ne s'est pas contenté de cultiver cet esprit philosophique uniquement dans l'université ou dans les écoles de philosophie. Il en a pénétré tout l'enseignement parce qu'il partait de ce principe que l'école ne doit pas seulement initier aux sciences, mais surtout aux questions concernant la vie. En agissant ainsi le catholicisme a prouvé une fois de plus de son profond sens psychologique et de sa véritable connaissance de l'homme et de la jeunesse. « L'essentiel dans l'homme c'est sa conception de la vie », est à présent considéré comme une nouvelle découverte.

Le catholicisme en a toujours eu conscience et le long des siècles et à l'encontre de tous les courants de l'époque, il a prétendu et maintenu que non seulement l'homme, mais également la jeunesse et même l'enfant a soif d'une réponse précise et vraie aux questions qu'il se pose concernant son propre « moi » et concernant l'homme, sa destinée, sa vie, le cosmos, Dieu, etc. Ainsi le catholicisme a mis l'école et l'enseignement en contact avec la vie et humanisé, vivifié et animé les leçons et l'étude.

Citons ici cette saine réflexion d'un fin psychologue :

« Most people think of the philosopher as one who talks in a difficult language about matters which are of interest only to philosophers. But philosophy is concerned with what must interest every human being, with the nature of man and the nature of the universe.

Every man is born a philosopher, but often the philosopher is suppressed in him by the hand-to-mouth thinking needed for the struggle for life. *So boys are often more philosophical than men*, pupils than their teachers ; *and what they miss in their lessons*, without knowing it, *is philosophy*. It is the lack of philosophy which makes education uninteresting to them and which causes them to rebel against them. They want to know why they should be good, why they should love knowledge ; and no one tells them why. They may not actually ask philosophic questions either of their teachers or of themselves ; but there is a *philosophical curiosity* unsatisfied in their minds which causes them to be unsatisfied with all they are taught (2). »

(1) WILLMANN : *Aus der Werkstatt der Philosophia perennis*, p. 122.

(2) A. CLUTTON-BROCK : *The Ultimate Belief*. London, 1920, p. 10-11. La plupart des gens croient que le philosophe est un homme qui parle un langage difficile sur des sujets qui n'intéressent que les philosophes. Mais la philosophie traite de la nature de l'homme et du cosmos, ce qui doit intéresser chaque être humain.

Tout homme est né philosophe, mais le philosophe est souvent supprimé en lui par les préoccupations matérielles résultant de la lutte pour la vie. C'est ainsi que les jeunes gens sont souvent plus philosophes que les adultes et les élèves plus que leurs professeurs ; et ce qui manque dans leurs leçons, sans qu'ils s'en doutent, c'est la philosophie. C'est le manque de philosophie qui rend l'éducation peu intéressante pour les élèves et qui fait qu'ils se révoltent contre elle. Les élèves veulent savoir pourquoi ils doivent être bons, pour-

4° Unité organique. Le principe fondamental du programme éducatif catholique peut être formulé dans la parole de l'Évangile : « Cherchez d'abord le Royaume de Dieu et le reste vous sera donné par surcroît ».

L'*Unum Necessarium* est ici clair et précis : " chose capitale et chose nécessaire, centre et périphérie sont ici dès le début distincts et en même temps connexes. Pour cette raison il y a ici, du moins en principe : *hiérarchie, ordre, style, unité, concentration*.

« Il y a, remarque Eggersdorfer, une concentration *mécanique* ou extérieure, une concentration *organique* ou intérieure. La concentration organique se réalise par des *idées unificatrices*. Cette concentration ne peut être féconde que par une conception profonde de la vie et du monde ; elle seule peut garantir l'universalité et l'unité de la formation (2). »

Comme les mêmes idées unificatrices courent à travers tous les degrés de l'enseignement, on aperçoit à la fois l'ensemble, l'unité organique de tout l'enseignement et de toute la didactique.

5° Didactique générale. De cette unité de discipline fondamentale, de style, d'esprit et de conception de la vie qui imprègne tout l'enseignement, est issue l'idée d'une didactique générale, telle que Willmann l'a construite. Les catégories d'écoles, de professeurs et la méthodologie sont mises au second rang : l'unité de tout le système scolaire, du corps professoral et de la didactique occupe l'avant-plan.

6° Rectification d'erreurs. Le concept catholique d'enseignement exclut, en principe, nombre d'erreurs didactiques tels que spécialisme, intellectualisme, psychologisme. Il est contraire à l'esprit du principe catholique d'enseignement, de considérer l'enfant comme le centre et de concevoir l'instruction uniquement comme adaptation au pupille.

Dans le chapitre relatif à l'étude de Willmann, nous avons déjà signalé nombre de rectifications : inutile d'y revenir.

7° Education. Herbart s'est appliqué à rendre l'enseignement « éducatif ».

quoi ils doivent aimer la science et personne ne le leur dit. Ils ne peuvent actuellement poser des questions philosophiques ni à leur professeurs ni à eux-mêmes ; mais il y a une *curiosité philosophique* qui n'est pas satisfaite chez eux et qui fait qu'ils ne sont pas contents de tout ce qu'on leur enseigne.

(1) WILLMANN : *Aus der Werkstatt der Philosophia perennis*, p. 122.

(2) FR. EGGERSDORFER : *Jugendbildung*, Kösel, 1928, ch. V.

Au fond ce principe est aussi vieux que la didactique catholique. Le moment arrive où l'on s'apercevra de ce que la didactique catholique est à la fois système d'enseignement et d'éducation. Seule la certitude catholique se *saisit* de l'homme *tout entier*, de la vie dans son ensemble, de la réalité totale, et vise la transformation, non seulement du cercle d'idées, mais également du cercle d'intérêts, bref de l'homme intérieur. Elle le libère de sa nature inférieure, lui assure un appui à sa volonté, une règle à son agir, une fin supérieure à toute sa vie ; elle lui offre une nouvelle unité, un nouvel ordre, le place devant le véritable idéal supra-humain et le conduit à la Voie, la Vérité et la Vie.

« Le pédagogue, écrit Foerster, doit être un *organisateur spirituel* qui préserve l'homme de la dissipation corruptrice du caractère, en plaçant le plus essentiel au centre, en fixant des limites à l'accessoire, en écartant le superflu, et en subordonnant le temporel au salut éternel de l'âme (1). »

Si l'on se place au point de vue de ce concept traditionnel de l'éducation, on comprend immédiatement l'incomparable valeur que présente l'enseignement de la vérité catholique.

11. L'Idéal formateur catholique.

Sa caractéristique essentielle consiste en ce que tout catholique a pour devoir de conformer sa vie mentale personnelle à la pensée et à la ligne de conduite prescrites par le catholicisme.

Bornons-nous sur ce sujet à quelques remarques :

1^o Avance catholique. On en est venu peu à peu à la conviction que l'idéal éducatif constitue le centre de la didactique. Ce principe a toujours été inconsciemment une conviction catholique fondamentale, bien que souvent non-exprimée dans les manuels courants de pédagogie.

Pour la mentalité catholique, le problème de la fin précède celui de l'action. Chez les modernes règne partout le plus grand désarroi. La pédagogie catholique possède cet avantage que son idéal de vie et partant son idéal éducatif est toujours, dans ses grandes lignes, clairement déterminé. Il suffit de relire sur ce sujet les pages consacrées à Spalding, Newman et Willmann.

(1) FOERSTER : *Schule and Charakter*, p. 8.

2° **Tel idéal de vie, tel idéal éducatif.** Newman a dit quelque part que « tout catholique doit représenter l'Eglise en miniature ». Nous nous sommes à diverses reprises

étendu sur la connexion entre l'idéal de vie et l'idéal éducatif. Dans le catholicisme et sa pédagogie, cette connexion est poussée plus loin que dans n'importe quelle autre pédagogie. Pour cette raison l'idéal éducatif est chez lui simplement l'image personnelle de l'idée catholique d'homme.

3° **Caractère synthétique.** Ce qui vaut pour le catholicisme vaut également pour son idéal éducatif. Il synthétise tout ce qu'il y a de bon dans les idéals éducatifs modernes. Il conviendrait de passer ici en revue les idéals éducatifs *naturaliste, socialiste, nationaliste et politique, individualiste, intellectualiste et volontariste* et de montrer que le catholicisme aperçoit parfaitement ce qu'eux visent et aussi quelque chose de plus. Et ainsi l'idéal éducatif catholique emprunte à tout autre courant ce qu'il renferme de bon et de vrai, il en fait la synthèse et embrasse ainsi la formation de l'homme dans son ensemble et sa totalité.

4° **Sa triade fondamentale.** Ce pouvoir de synthétiser découle ici également de la triade catholique fondamentale. La pensée catholique est *théo-centrique* ce qui lui permet de ramener toute la réalité cosmique à une unité fondamentale ; elle est *Christo-centrique* et réduit ainsi la pluralité de la vie humaine à une unité ; enfin elle est *Ecclesio-centrique* et découvre dans l'idée catholique d'Eglise une ligne directrice permettant de concevoir, d'apprécier et d'ordonner le monde social.

L'idéal éducatif se trouve-t-il dans cette direction — et il n'y a pas à en douter — alors le lecteur peut, avec ce qui a été dit plus haut, développer lui-même le thème que nous venons d'effleurer.

12. L'Universalisme catholique dans la Pédagogie du caractère.

Que l'éducation morale est inséparable de l'éducation religieuse est la caractéristique principale de la synthèse fondamentale de la pédagogie catholique du caractère.

La pédagogie moderne du caractère est directement opposée à ce principe : elle élimine la religion et prétend baser l'éducation morale exclusivement sur une base rationnelle.

Cette prétention était la conséquence logique de la rupture entre des domaines vitaux essentiellement connexes : *Eglise et culture* ; — *religion et vie* ; — *théologie et philo-*

sophie ; — foi et science ; — communauté et individu ; — tradition et progrès ; — morale chrétienne et morale scientifique.

Ce fossé creusé par les philosophies modernes devait tôt ou tard s'étendre au monde pédagogique. Ici entraient en conflit : *éducation religieuse et éducation morale ; — tradition et rationalisme ; — Eglise et école ; — morale chrétienne et morale laïque.*

Ce que les modernes considèrent comme inconciliabilités, l'universalisme catholique le concilie et en fait une unité.

La pédagogie catholique du caractère distingue nettement et néanmoins harmonise : *nature et supernature ; — dogme et morale ; — foi et recueillement ; — confiance en Dieu et confiance en soi ; — amour de Dieu et du prochain ; — vertus actives et passives ; — énergie d'expansion et d'inhibition ; — vertus intellectuelles et morales, divines et humaines ; — instruction et éducation ; — vérité et sagesse ; — renoncement et dignité personnelle ; — personnalité et individualité ; — obéissance et liberté ; — le saint et le gentleman ; — salut personnel et bien-être social ; — le supra-humain et l'humain.*

Foerster a péremptoirement démontré que le défaut capital de la pédagogie moderne du caractère résulte de la connaissance superficielle de la vie et du processus éducatif ; par conséquent de son caractère anti-scientifique.

C'est le grand mérite de Foerster d'avoir mis en lumière la grande ignorance des modernes en fait de problèmes vitaux et d'avoir également montré l'indispensabilité de la synthèse en matière d'éducation du caractère.

La grande signification des écrits de Foerster ne gît pas tant dans la mise en évidence et l'expression de l'une ou de l'autre vérité catholique, mais dans la structure fondamentale de son œuvre, dans son fédéralisme pédagogique qui n'est autre que la forme de pensée catholique telle qu'on la trouve chez Spalding, Willmann et surtout chez Newman, et qui fait toucher du doigt l'exclusivisme moderne.

Le lecteur peut développer ces sujets en s'inspirant de ce que nous avons dit de Foerster, Spalding, Newman et Willmann.

13. L'Organicisme de la Pédagogie catholique du caractère.

L'éducation religieuse et morale constitue à juste titre le principe vital de l'organisme pédagogique catholique.

Lorsqu'on dit : « *l'âme de toute éducation est l'éducation de l'âme* » on signifie par là que toute éducation n'est véritable, durable, complète, intérieure, humaine et chrétienne que si elle s'adresse au centre le plus profond de l'homme *total* : c'est-à-dire sa transformation *moralo-religieuse*.

Tel est le concept fondamental de l'organicisme catholique, terme employé par Delvolvé dans « *Tradition et Rationalisme* » — pour expliquer le mystère de la valeur éducative de la pédagogie catholique.

La pédagogie moderne au contraire est une vraie *mosaïque* ou une pédagogie des *éléments* tout comme la psychologie moderne. La psychologie de la structure a son point de départ dans l'homme total pour expliquer ses activités psychiques spéciales ; de même la pédagogie catholique est essentiellement pédagogie de la structure parce qu'elle met chaque domaine spécial de l'éducation en connexion avec le rapport fondamental : Dieu et l'âme. Le contraste entre la pédagogie-mosaïque moderne



et l'organicisme catholique peut être représenté sous la forme d'un schéma embrassant trois cercles concentriques : dans le cercle du milieu : éducation religieuse ; — dans la couronne circulaire qui l'entoure : éducation morale ; enfin dans la couronne extérieure divisée en divers secteurs : éducation physique, intellectuelle, professionnelle, sexuelle, civique, nationale, sociale, esthétique.

Chacun de ces cercles et chacun de ces secteurs possède son caractère, sa valeur et son autonomie propres.

La première erreur des modernes consiste à s'enfermer dans le cercle extérieur et même dans un seul de ses secteurs spéciaux, sans égard pour la connexion avec les autres et surtout avec le cercle central.

Il n'est pas besoin de longs raisonnements pour prouver que l'homme *total* est présent et actif dans chaque secteur et que par conséquent la connexion avec les cercles intérieurs s'impose comme une question vitale.

Bases morales de chaque secteur spécial. Examinons d'abord les rapports entre les cercles intérieur et extérieur, c'est-à-dire les conditions morales de chaque éducation spéciale.

1^o Education physique. Biologie, hygiène, entraînement physique, prévoyance, gymnastique ne cultivent qu'une seule source de santé et d'adresse.

De très importants facteurs de la santé se trouvent en dehors de ceux que nous venons d'énumérer. La santé est affaire de tout l'homme aussi bien que de son corps seul. *Corpus sanum in mente sana* est tout aussi vrai que l'inverse. Travail, intrépidité, tempérance, chasteté, confiance en soi, maîtrise de soi, bonne humeur, courage, etc. sont des facteurs de premier ordre pour la santé. D'autre part manque de caractère, faiblesse de volonté, immoralité, paresse, pessimisme, etc. sont non-seulement des facteurs de troubles moraux, mais également de troubles physiques. Combien qui n'ont pas le temps d'être malades, ou qui échappent aux maladies, parce qu'ils ne se laissent pas abattre par une légère indisposition. Les maladies de l'imagination ne sont pas de purs fantômes. La psycho-thérapie a montré que la force mentale engendre la force nerveuse.

2^o Education intellectuelle. L'homme tel qu'il est, avec ce qu'il sent, veut et aime est la dynamo qui actionne et dirige la vie intellectuelle. C'est là un fait trop souvent perdu de vue. Dis-moi ce qu'un homme aime, et je te dirai ce qu'il perçoit, ce qu'il connaît, pense et comprend.

On a surévalué le talent naturel et sous-évalué les acquis culturels. Le génie est « une longue patience ». A la demande comment il en était arrivé à sa théorie, Darwin répondit : « en y pensant pendant 35 ans. Des auteurs comme Newman confessent qu'après 40 ans d'exercices ils éprouvaient encore de la « peine physique » pour écrire. Des génies en tout domaine ont été avant tout d'inlassables travailleurs, des génies de

recueillement, d'unité dans leur ligne de conduite, des génies de persévérance. Dans un ouvrage sur « *The Soul of Great Naturalists* » (1) il est dit que l'amour de la nature, la modestie, la simplicité et l'amour de la vérité constituent l'âme des grands chercheurs.

« Inégalité dans la force de volonté, écrit Spalding, est la grande cause de l'inégalité d'esprit. » « Tout grand travail est dur travail » s'applique à toutes les créations de l'esprit. Effort, labeur, application, dévouement, idéalisme, confiance, amour, respect, simplicité, humilité, bref toutes les qualités du caractère constituent les ressorts de la véritable étude. L'étudiant pour qui l'étude est un jeu n'existe que dans l'imagination tout comme l'écrivain-né.

Toutes les conditions de la véritable étude et de la véritable instruction : attention, intérêt, activité, etc. ont leurs racines dans la vie volitive aussi bien que dans la vie cognitive.

En matière de philosophie de la vie, la pensée et le jugement objectifs sont fonctions non-seulement de l'intelligence, mais de l'homme tout entier. Ici, notre amour-propre, notre orgueil, notre égoïsme, notre famille, notre parti, notre conception se placent trop souvent entre nous et la vérité. Sans maîtrise de soi, il n'y a pas de pensée objective.

« De grandes pensées jaillissent du cœur. » (Boutroux.)

3^o Formation professionnelle. Souvent l'homme est sacrifié à sa profession ; la formation professionnelle néglige la formation générale. Combien de fois ne constate-t-on pas le contraire de ce que le pédagogue nègre Booker Washington écrivait au frontispice de son école professionnelle : « Ici, de menuisiers on fait des hommes ».

Ce ne sont pas uniquement la connaissance et la technique professionnelles qui sont concluantes en matière de profession : c'est l'homme tout entier. Et ceci ne s'applique pas seulement aux professions libérales, mais à toutes quelles qu'elles soient. Comment se fait-il que des docteurs, avocats, instituteurs, prêtres ne réussissent pas ? Presque toujours par défaut de caractère : paresse, négligence, manque de sérieux, d'amour professionnel, etc. Le succès dans une carrière dépend bien plus du caractère que du savoir.

« Des individus et des peuples périssent par manque de caractère » écrit Spalding. Ceci s'applique également à la vie économique en général. C'est tout l'homme qui agit dans le commerce, l'industrie, l'économie. Des épaves morales deviennent des épaves économiques. L'homme fait la firme. Dans toute grande entreprise, le grand homme est le grand facteur. L'art de commander, de frayer avec les hommes, de les traiter, n'est pas un problème de science mais un problème d'homme où le cœur parle plus que la tête. La vie économique vit de la vie morale. Stinnes a fait naufrage parce qu'il avait fait d'un haut fourneau le pivot de sa vie et de la fortune, son dieu. L'argent est un bon serviteur, mais un mauvais maître.

4^o Education sociale. Trop souvent on croit que les circonstances, le milieu, la société font l'homme. Le contraire : « l'homme crée les situations » est tout aussi vrai et même plus.

(1) H. Fairfield, London Scribner, 1925.

L'homme fait la communauté, et se fraye sa vie malgré et contre tous. Et tel l'homme, telle la société.

L'avance intellectuelle de la race blanche, écrit B. Kidd, se fonde en premier lieu, non sur la supériorité intellectuelle, mais sur la supériorité morale. Tous les biens sociaux reposent sur la vertu (Pestalozzi). Ce que sont des pères, des mères, des fils et des filles vertueux, bref ce que sont des familles dignes et honnêtes suppose des qualités du caractère plutôt que des dons sociaux proprement dits. Le problème social est un problème non de science — mais de morale. Notre humanité, notre cœur, notre charité, notre valeur morale, notre sympathie, notre conscience, notre modestie constituent la norme de nos prestations sociales. La réforme personnelle est le berceau de la réforme sociale. *Not measures, but men* s'applique également au progrès social. L'éducation morale du caractère est la condition préalable à la formation de l'homme social.

5° Education civique. L'Etat n'est pas un Moloch qui trône au-dessus des individus ; l'Etat c'est vous et moi, c'est nous, et ce que vous et moi valons, détermine également la valeur de l'Etat. L'Etat est forgé sur l'enclume de nos actions journalières. La valeur de chaque personnalité : son honnêteté, sa loyauté, son activité, sa ponctualité, sa conscience du devoir, son caractère moral tout cela détermine la valeur du citoyen. *Quid leges sine moribus ? Justitia est fundamentum regnorum* disaient les Romains, les plus grands fondateurs d'Etats du monde.

6° Education nationale. Nous sommes les enfants de notre peuple, mais le peuple, en tant que communauté, culture, institution sociale, est un produit des individus qui en sont les dépositaires. Un peuple est grand par ses grands hommes, ses génies créateurs dans l'art, la littérature, la science, mais il l'est également par ses braves pères de famille, par ses mères dévouées. Un peuple où l'esprit de sacrifice, la moralité, la vertu, la conscience, la justice ne sont plus que de vains mots, un tel peuple est voué à la mort.

Les bases morales de la vie du peuple ressemblent aux fondations d'une maison ; elles apparaissent indispensables dès que souffle la tempête.

7° Education sexuelle. Celle-ci surtout doit, en raison de son importance pour la santé, être intégrée dans l'ordre moral. L'éducation sexuelle est surtout une question de volonté. Il ne s'agit pas tant d'initier à la vie sexuelle, mais bien plutôt d'en détourner l'attention et de diriger celle-ci vers quelque chose de supérieur. Par conséquent l'éducation morale générale, le raffermissement de la volonté, et du caractère constituent la meilleure éducation sexuelle indirecte.

8° Education esthétique. La véritable éducation esthétique vise plus loin et creuse plus profondément que la simple esthétique.

L'esthète, l'artiste unilatéral n'est qu'un dilettante. Tout grand art est associé à de grandes personnalités, à des génies qui étaient également de grands hommes, qui vivaient pour quelque chose de supérieur à leur art et pour quelque chose de plus digne qu'eux-mêmes.

9° Bases religieuses de l'éducation morale. Mais la plus grande erreur des pédagogues modernes consiste surtout en ce qu'ils ne creusent pas jusqu'au fond, jusqu'à l'éducation religieuse.

Beaucoup d'entre eux arrivent jusqu'à la morale, mais ils s'y arrêtent. Et ainsi ils n'arrivent qu'à mi-chemin de la psychologie de l'homme et de son éducation.

En effet, ce n'est que par la religion que l'homme est saisi dans son ensemble et dans le plus profond de son être, et qu'il est poussé à remplir toujours et partout ses devoirs avec le plein sentiment de sa responsabilité.

10° Préjugé. Il existe nombre de personnes honnêtes, morales, consciencieuses, ponctuelles, chastes ; nombre de savants, de penseurs, d'artistes, de chercheurs, d'hommes d'Etat et d'action sociale qui ne professent aucune religion positive.

Ces faits sont incontestables. Mais ces hommes ne sont point un produit exclusif de la morale areligieuse. Ils vivent inconsciemment du capital religieux.

« En pratique, écrit Delvolvé, ceux d'entre nous qui se croient le plus libérés, vivent encore inconsciemment, au point de vue moral, sur le vieux fonds doctrinal de l'éducation traditionnelle (1). »

Ceci s'applique également aux *systèmes modernes de morale*.

Pour ce qui regarde la critique positive de la morale areligieuse, nous nous bornerons à reprendre, sous forme de schéma, ce que nous avons dit ailleurs (2) et aussi dans le chapitre consacrés à Spalding et à Newman.

(1) Delvolvé : *Tradition et Rationalisme*, p. 46.

(2) Cfr. *Essai de Philosophie Pédagogique* (Dewit) et notre *Cours de Pédagogie* (Duculot-Roulin, Tamines).

a) *Anarchie.* La morale laïque en France est basée sur la sociologie. Il y a autant de sociologies que de sociologues, ce qui mène à l'anarchie.

b) *Différence de nature entre conviction intellectuelle et conviction morale.* L'intelligence peut être convaincue que le devoir est une loi vitale, mais par là la volonté n'est pas encore décidée à l'action.

c) *La morale areligieuse est en contradiction avec la psychologie de la charité.* — L'homme ne saurait aimer son prochain pour lui-même. La charité exige des mobiles supérieurs aux mobiles purement humains.

d) *Des croix sans résurrection.* Une morale purement humaine parle constamment de croix que l'individu doit porter en raison de son prochain, de l'Etat, de la nation, de la communauté. D'autre part cette morale n'a aucun souci de la valeur personnelle, de la destinée de l'homme ni de son immortalité. Ce n'est que si l'on rend indirectement à l'homme les sacrifices qu'il s'impose qu'il peut persévérer. « Ce que vous aurez donné en mon nom au moindre des miens, c'est à moi-même que vous l'aurez donné », enseigne le Christ. Dans cette pensée se révèle la plus profonde connaissance du dynamisme du cœur humain.

e) *Elle est réaliste sans idéal, ou idéaliste sous le sens de la réalité.*

f) Elle ne connaît qu'une mosaïque de vertus sans unité, sans hiérarchie.

La vie pratique exige l'harmonisation de vertus apparemment opposées.

g) *La personnalité du Christ comme idéal vivant* est une indispensabilité pédagogique. Dans toutes les théories modernes il y a un déficit de force motivante. En fait de devoir, l'homme ne peut être mû que par l'exemple d'une Personnalité qui est à la fois Dieu et Homme.

14. Structure organique de l'Education sociale.

L'homme se retrouve tout entier dans l'homme social ; dès lors l'éducation de l'homme complet constitue la chaîne et la trame de l'éducation sociale.

Tel est le principe fondamental. Nous donnons ici un résumé de l'éducation sociale. Les lecteurs pourront s'en inspirer pour développer chacun des autres secteurs de l'éducation.

Voies erronées : Les modernes sont possédés du démon
1° Spécialisme exagéré. du spécialisme. Ils ont analysé jusqu'à extinction. La division du travail culturel est moulée sur le modèle de la fabrique où chaque professionnel réalise

sa pièce spéciale de l'auto p. ex. sans jamais avoir sous les yeux l'auto achevée.

Il en a été ainsi en psychologie. Il en fut de même pour l'éducation. L'éducation générale n'existe plus : son domaine a été partagé en divers secteurs : éducation intellectuelle, morale, sexuelle, religieuse, civique, nationale, professionnelle. L'éducation sociale forme un de ces secteurs.

Quelle en a été la conséquence ? On a perdu de vue que l'homme total est la condition préalable de ces divers domaines et que par conséquent l'éducation générale, s'adressant à l'homme tout entier, doit être le prélude à toute éducation spéciale. Eduquer l'homme social est un problème bien plus compliqué que se le figurent les spécialistes sociaux.

2° Surévaluation de l'initiation sociale. Une conséquence de ce spécialisme est celle-ci : nous découvrons un travers dans la jeunesse, immédiatement nous cherchons des moyens spéciaux pour guérir ce mal, nous recourons à des spécialités. Or, dans le recours aux spécialités se révèle un autre défaut de l'homme moderne. Celui-ci est un intellectualiste incorrigible, un adorateur de la science, un idolâtre de l'intellect et un fanatique du savoir.

Pour lui l'ignorance est un péché mortel, et l'initiation intellectuelle le moyen suprême pour améliorer l'homme. « Science is power », savoir est puissance, instruire c'est moraliser : ces aphorismes sont ancrés dans son esprit à tel point qu'il croit que l'initiation sociale apportera l'amélioration sociale, et que de la formation sociale découlera naturellement le dévouement social.

La vérité est tout autre : il s'agit ici d'un problème de *force* et de *volonté* bien plus que d'un problème de *connaissance*. Toute cette initiation sociale convaincra l'intelligence que la communauté exige des sacrifices, mais elle est impuissante à mouvoir la volonté pour remplir ces devoirs sociaux et consentir à ces sacrifices. « De la tête à la main, il y a de la marge. »

3° Le défaut capital de la pédagogie sociale radicale. La socialité vit de la personnalité ; la personnalité plonge dans la moralité ; la moralité vit de la religion.

La pédagogie sociale radicale a renversé la hiérarchie des valeurs morales. Elle a fait de la communauté la réalité et le bien suprême et lui a subordonné la personnalité, la moralité et la religiosité.

De là son idéalisme social, sa foi en la socialisation, sa confiance dans le pouvoir miraculeux de l'organisation sociale de l'éducation. Les problèmes d'éducation et d'instruction deviennent, pour elle, des problèmes sociaux.

Or, toute sociologie tant soit peu profonde a remarqué que la communauté vaut ce que valent les individus qui en font partie, et que par conséquent la réforme des individus est la condition préalable à toute réforme sociale.

« Le problème social est un problème d'éducation », dit Foerster d'accord, en cela, avec toute la tradition ; par conséquent l'âme de toute éducation sociale est l'éducation de l'âme individuelle. La pédagogie radicale repose sur une sociologie superficielle et sur une psychologie déficiente.

4° Dédain pour l'étude de l'Idéal. On aurait probablement remarqué cette superficialité et cette déficience, si, au lieu de l'étude des théories sociologiques et des soi-disantes méthodes et organisations socialo-pédagogiques, on s'était posé sérieusement la question : Qu'entend-on par véritable culture sociale ? Qu'est-ce l'homme vraiment social ?

Alors on aurait compris que la connaissance de la sociologie ou de l'organisation sociale extérieure est, pour l'enseignement et l'école, chose accessoire en comparaison de l'organisation intérieure de l'homme lui-même. Alors on aurait vu que, pour se rendre vraiment compte de la situation de son prochain et sympathiser avec lui, que pour s'imposer des sacrifices en faveur de son semblable et se dévouer, l'individu doit avant tout se libérer vis-à-vis de lui-même, de son amour-propre, de son intérêt personnel et de son égoïsme ; que par conséquent la grande socialisation de l'individu commence par la victoire morale sur soi-même et par le renoncement. Les pédagogues sociaux radicaux supposent constamment que l'homme est social par nature. La vraie connaissance de l'homme admet, que l'individu possède, il est vrai, des instincts sociaux, mais cette nature sociale doit d'abord être développée en culture sociale pour être vraiment utile à la communauté.

5° Impuissance de l'éducation sociale laïque. Dans leur idéalisation de la communauté et du prochain les pédagogues sociaux se nourrissent encore inconsciemment de l'inspiration chrétienne de l'amour du prochain et du dévouement. Et ainsi la pédagogie sociale vit encore de ce qu'elle nie.

En effet, la plupart des sociologues sont, ou bien des idéalistes de l'amour du prochain, sans connaissance réaliste des hommes, ou bien des réalistes de la connaissance des hommes sans amour idéaliste du prochain. Dans l'un cas comme dans l'autre, ils sont condamnés à faire naufrage dans la vie concrète. Car connaître l'homme concret et l'aimer à la fois est à la longue intenable. « Aimer les antipathiques » l'homme ne le peut qu'en raison de quelque chose de supra-humain. Pour cette raison le Christianisme est profondément réaliste en ordonnant d'aimer le prochain, non pour lui-même, mais pour l'amour de Dieu. Sans cet amour pour Dieu, l'amour du prochain devient intenable ; et ainsi l'inspiration religieuse est, en fin de compte, la dynamo de la vraie conviction sociale et de la véritable action sociale.

6° Déficit social dans l'éducation chrétienne. Une psychologie et une sociologie approfondies conduisent la pédagogie sociale à la vérité chrétienne. Retour à la véritable vie sociale signifie retour au christianisme.

D'autre part, sur ce point, l'éducation chrétienne a non-seulement à donner, mais également à apprendre. Si la pédagogie sociale moderne doit être approfondie dans le sens chrétien pour devenir vraiment éducation sociale, la pédagogie chrétienne doit également être élargie au point de vue social pour être éducation chrétienne complète.

Principes positifs. — 1^o *L'Education sociale est une partie de l'éducation générale.*

L'éducation sociale est une partie intégrante de l'éducation générale, et celle-ci est elle-même en connexion organique avec la conception de la vie.

Et il se fait qu'ainsi la « conception chrétienne de communauté » est à la base à la fois de la sociologie chrétienne et de l'éducation sociale chrétienne. La croyance en Dieu, la foi en Jésus-Christ et sa Croix ont, par elles-mêmes, socialisé davantage les hommes que toutes les organisations extérieures ou que toutes les leçons sociales qui en sont, consciemment ou non, le fruit. C'est par suite de superficialité que les modernes ont considéré l'éducation sociale en elle-même. Quiconque conçoit la complexité du terme « social » et sait combien il y est question de l'homme avec tout son cœur et toute son âme ; quiconque conçoit qu'éducation ou auto-éducation suppose ou amène « une transformation intérieure de tout l'homme » doit comprendre que développement de la véritable socialité suppose amélioration de toute la nature humaine, et qu'éducation est quelque chose de plus que la simple instruction ou la simple adaptation extérieure au milieu. L'éducation sociale fait partie de la formation ethico-religieuse totale du caractère.

2^o *La trame sociale des principes pédagogiques catholiques.*

Le principe fondamental énoncé ci-dessus pourrait faire supposer que la pédagogie catholique rejette l'élément « social » à l'arrière-plan.

La vérité est tout autre. Chez les modernes l'élément social se trouve partout à la surface : toute leur œuvre, toutes leurs pensées, tout leur système sont revêtus d'un manteau social et placés sous l'égide de la sociologie.

Dans la pédagogie catholique tout est « social » : son âme, son esprit, son idéal. Et il serait très intéressant d'étudier dans ce sens tous les principes pédagogiques fondamentaux : culture, formation, éducation, caractère, idéal éducatif, etc. : on découvrirait très facilement combien l'élément social y est profondément imprégné.

3^o *Socialisation de l'âme.* — Les modernes parlent constamment d'organisation extérieure, d'incorporation dans la communauté, d'adaptation de la jeunesse au groupe, à la vie sociale concrète.

Pour le catholicisme, au contraire, l'homme doit d'abord lui-même devenir bon pour être à même d'agir socialement. Sans purification intérieure il peut devenir tout aussi bien un démon social qu'un ange social. L'individu est-il hésitant dans ses principes, doute-t-il de sa destinée, reste-t-il enfermé dans son étroit cercle d'idées, rivé à son intérêt personnel, assujéti à son égoïsme, alors la communauté elle-même manque d'ordre,

d'unité, de discipline. Toute organisation extérieure de la communauté repose sur l'organisation intérieure de l'âme. Par conséquent les pierres angulaires de la communauté doivent être posées dans l'âme individuelle.

4° *Souci du salut de l'âme.* — Les modernes parlent toujours de la primauté du salut social. Pour le catholicisme, le salut de l'âme individuelle est primaire. La culture de la personnalité est le commencement de toute culture sociale.

La première socialisation à laquelle doit travailler l'individu est sa socialisation avec Dieu. Ce n'est que par là qu'il atteindra à la connaissance objective et à l'organisation de son propre « moi ». Viennent ensuite ses devoirs envers ses semblables. Accorder la primauté à la socialité, c'est renverser toute la hiérarchie des valeurs morales et provoquer le désarroi à la fois dans l'homme et dans la communauté.

5° *Transvaluation de l'idéal éducatif.* — Le problème social étant un problème d'éducation, et les antinomies sociales étant surtout des antinomies dans la formation, il s'en suit que notre premier devoir doit être la révision de notre idéal éducatif.

Il existe nombre de conceptions erronées de la formation : elles sont autant de barrières qui séparent les hommes.

« Formation est renoncement à soi et la voie qui y conduit est renoncement à soi. »

« Formation signifie victoire sur l'ivresse de soi. » (Foerster.) Si ce concept de formation pouvait redevenir vérité, il en résulterait plus de véritable socialisation que de tout enseignement de la sociologie. Si l'on mesurait de nouveau la valeur de l'homme, non à la quantité de son instruction, ni au nombre de ses diplômes, ni au volume de son savoir, ni d'après les écoles qu'il a fréquentées, mais au degré de sa charité, à la noblesse de son cœur, alors toutes les barrières sociales ne tarderaient pas à tomber.

6° *Education anti-sociale.* — La culture de la personnalité devant être le point central de la culture sociale, il s'en suit que la personnalité doit avant tout être protégée contre la force d'attraction de la communauté.

Son instinct social expose constamment l'homme à devenir l'esclave de sa socialité. C'est par maîtrise, par inhibition de cet instinct que la nature sociale de l'homme accède à la culture sociale. Cette influence de la masse se manifeste sous les formes les plus diverses : suggestions de la masse, de la presse, de la mode, de l'opinion publique ; respect humain, envie de paraître, etc.

La lutte contre « l'esprit moutonnier », la lutte pour l'autonomie personnelle constituent un stade des plus importants dans l'éducation sociale.

7° *Initiation sociale.* — Ce n'est que si l'individu est ancré dans la conception de sa destinée personnelle, et qu'il a entamé la lutte pour sa libération sociale, que la connaissance de son semblable, de la communauté, de la sociologie et de la question sociale devient une excellente préparation intellectuelle à la conviction sociale et au dévouement social.

Pour aimer son semblable, il importe de le connaître. « Initiation sociale » seule paraît stérile, mais elle est très utile comme facteur secondaire. Mais, pour fonder non de la simple connaissance théorique, mais une véritable conception sociale, une véritable conviction sociale et du dévouement social, l'initiation sociale doit se faire selon la « méthode inductive ».

8° *Gymnastique du sens social.* — Toute cette initiation reste dans le vide sans le secours de la loi de l'exercice, sans la gymnastique de la volonté.

Nous devons nous exercer dans le respect pour la personne d'autrui ; dans le respect de ses droits, de ses opinions, de sa profession, de sa propriété ; nous exercer dans la ponctualité au travail, dans la fidélité à la parole donnée, dans la reconnaissance, la responsabilité, l'obéissance. Soigner les malades est un excellent exercice dans le souci pour autrui. Action sociale dans les *university-settlements* (1) est à recommander aux universitaires. Dans nos relations avec les domestiques, les ouvriers et « l'homme de la rue » nous devons veiller à nous défaire de notre orgueil de classe ou de formation. Par un tel contact personnel, les travailleurs manuels et les travailleurs intellectuels contribueront à la réconciliation des classes sociales.

9° *L'inspiration religieuse de la culture.* — L'initiation et l'exercice seuls sont insuffisants. Sans inspiration supérieure nos idées restent superficielles, nos actions sont désennoblies, notre volonté reste faible. « C'est sur le Golgotha que la véritable culture sociale a pris vie. » (Foerster.)

Sans la foi en Dieu nous perdons le sentiment de notre propre destinée personnelle et risquons toujours d'idolâtrer la communauté.

Sans l'exemple du Christ il nous manque le courage d'affirmer notre autonomie et de renoncer à nous-mêmes. Véritable autonomie et véritable renoncement à soi, véritable connaissance et véritable amour des hommes ne se reconcilient que dans celui qui respire l'atmosphère spirituelle du Golgotha.

15. Organicisme catholique et Education religieuse.

Le dispensateur de l'éducation religieuse, non-seulement doit découvrir les chaînons entre la périphérie et le centre, il doit bien plus établir la connexion entre le centre et la périphérie.

Il ne s'agit pas évidemment d'exposer ici toute la pédagogie religieuse. Nous voulons uniquement appeler l'attention sur un seul principe fondamental : l'organicisme catholique.

En cette matière il s'agit plutôt de l'éducateur-instituteur. Cet organisme catholique que peut-il lui apprendre ?

(1) Cercles d'universitaires.

1° La *valeur propre* de chaque secteur de l'éducation ne peut être perdue de vue. Nous sommes partisan de la théorie des facultés de l'âme en matière de psychologie ; en pédagogie nous tenons également à l'irréductibilité des divers secteurs de l'éducation.

2° Ces secteurs sont *distincts* mais non *séparés*. Dans l'homme concret et dans l'éducation concrète ils sont en connexion mutuelle. Tel est le principe de l'organicisme.

3° *Hiérarchie*. — Il existe une hiérarchie des secteurs de l'éducation. Le dispensateur de l'éducation religieuse doit confirmer cette hiérarchie théologiquement et philosophiquement. Il doit montrer constamment comment une profonde connaissance de l'homme et de la vie renvoie toujours à l'homme total et en même temps à l'homme, être religieux, et à la Vérité catholique. Par conséquent la primauté appartient à la dogmatique et à la morale catholiques.

4° *Structure autonome de l'éducation religieuse*. — L'éducation religieuse doit-elle se trouver à la base de l'éducation générale, elle doit également l'imprégner profondément. Dès lors sa valeur, son caractère, son autonomie propres doivent ici, plus qu'ailleurs, être prises en considération.

La vérité et la sagesse catholiques doivent être le fondement de toute l'éducation religieuse. Pour ce motif celle-ci doit être solide. Selon le principe de l'organicisme elle sera pédagogiquement le mieux dispensée en maintenant la Vérité et la Sagesse catholiques en contact intime avec Dieu, le Christ vivant et l'Eglise. Le rattachement de l'instruction et de l'éducation religieuses à l'Ecriture Sainte, à l'Evangile et à la liturgie répond complètement à l'esprit de l'organicisme catholique. Le *Théo-centrisme*, le *Christo-centrisme* et l'*Ecclésio-centrisme* sont la triade supra-humaine, non-seulement de la philosophie, mais également de la pédagogie catholique.

5° *De la Religion à la morale*. — Le spécialisme, l'isolement dans l'éducation religieuse constituent un danger que l'on doit éviter.

Plus on aura vivifié la Vérité et la Sagesse religieuses par le Christ et par l'Eglise, plus elle imprégneront la vie morale. Ici également on peut montrer comment l'idéal catholique de vie poursuit, apprécie et s'assimile tout ce qui est vrai est bon : seul le « gentleman » catholique est le « gentleman » complet ; le Saint est le type du véritable « héros ».

6° *Contact vital avec les secteurs extérieurs*. — La religion doit imprégner non-seulement l'âme, mais l'homme tout entier. Pour cette raison l'éducation religieuse doit porter sa Vérité et sa Sagesse jusqu'à l'extrême périphérie de la vie.

Il s'agit de montrer constamment que le Christ est le Roi de la vie, que sa Vérité unifie toutes les vérités fragmentaires, que sa doctrine assure la santé de l'esprit et du corps. Ainsi on jettera le pont entre le Christ et la vie, entre la Religion et le monde, entre l'Eternel et le temporel, entre la théorie et la pratique, entre le dimanche et les jours ouvrables ; — bref, ainsi l'éducation religieuse sera une éducation complète de tout l'homme et de la vie dans son ensemble.

Le principe de l'organicisme catholique est en soi suffisant pour faire comprendre que « la pédagogie catholique est, parmi tous les systèmes éducatifs du monde, ce qu'est l'homme au milieu de la création irraisonnable. »

LITTÉRATURE :

Sur la typologie de la pédagogie catholique on peut consulter :

WILLMANN : *Kath. Pädagogik*, dans l'Encyclopédie de Rein et ses Essais pédagogiques. — R. GUARDINI : *Liturgische Bildung*. Quickborn-Verlag. Mainz, 1923. — Les essais sur l'idéal catholique de la culture, de I. Herwegen (Maria-Laach), Rösemöller, Moock, Heinen. — Fr. X. EGGERSDORFER : *Jugendbildung* (München, Kösel, 1929). — *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (Heft 4, 1928) avec des articles de S. Behn, W. Schuwerack, A. Rademacher, Schnitzler, Pszywara. — J. BERNBERG : *Umriss der kath. Pädagogik*. 2^e Aufl. Regensburg. Mainz. 1923. Une excellente synthèse se trouve dans : L. BOPP : *Die erzieherischen Eigenwerte der kath. Kirche*. Bonifacius-Druckerei. Paderborn, 1928.

TABLE DES MATIÈRES

PAGES

AVANT-PROPOS	V
PRÉFACE DE F. W. FOERSTER	VII-VIII
1^{re} Partie. — Le lien organique entre la Philosophie et la Pédagogie.	
1. La loi fondamentale de la pédagogie	3
2. Quelques préjugés contre cette loi	4
3. La loi fondamentale dans l'histoire	10
4. La loi fondamentale dans la pédagogie moderne	12
5. La loi fondamentale dans la pédagogie contemporaine	16
6. Pourquoi la Philosophie et la Pédagogie sont-elles en connexion ?	20
7. Conséquences dérivant de cette connexion	22
2^e Partie. — Les grandes lignes de la Philosophie catholique de la vie.	
1. La puissance fondamentale parmi les conceptions de la vie	29
2. Délimitation du problème	31
3. L'unilatéralité : défaut capital des philosophies modernes	32
4. L'universalisme de la philosophie catholique de la vie	36
5. La triade supra-humaine du catholicisme	40
6. La triade trop humaine des doctrines modernes	43
7. Le catholicisme comme synthèse	46
8. La synthèse catholique des antinomies cosmiques	48
9. La synthèse catholique des antinomies anthropologiques	55
10. La synthèse catholique des antinomies sociologiques	63
11. Lois du développement de la philosophie catholique de la vie	73
12. Idéal et Réalité	74
3^e Partie. — Représentants typiques de la Pédagogie catholique contemporaine.	
Mgr SPALDING <i>le porte-parole américain de la pédagogie catholique</i>	78
1. Le plus grand pédagogue catholique de l'Amérique	79
2. Sa foi en la vie	81
3. Sa foi en l'éducation	82
4. Le philosophe de l'idéal catholique de la vie et de l'éducation	84
5. Spalding et la psychologie contemporaine	86
6. Spalding comme pédagogue de l'intelligence	89
7. Spalding comme pédagogue social	94
8. Spalding comme pédagogue du caractère	96

	PAGES
9. Le pédagogue de la personnalité	100
10. L'apôtre de l'auto-culture	101
11. Spalding et l'éducation de la femme	103
12. L'idéal de la vie et l'idéal de l'éducation selon Spalding.	104
 Mgr DUPANLOUP, F. <i>Représentant de la pédagogie catholique en France.</i>	
1. La tradition en pédagogie	110
2. La signification de Dupanloup	112
3. La partie critique de l'œuvre de Dupanloup	115
4. La partie constructive	126
Pensée organique de sa philosophie de la vie	128
Pensée organique de sa pédagogie	130
Lois de la pédagogie de Dupanloup	137
 CARDINAL J. H. NEWMAN, <i>le champion anglais de la pédagogie catholique.</i>	
<i>Considérations générales</i>	153
I. <i>Le Pédagogue catholique de la Religion</i>	162
1. La Psychologie de l'anglais selon Newman	164
2. Symbiose entre l'anglais et l'anglican	168
3. L'antagonisme entre l'Angleterre et Rome	171
4. Newman, le pont vivant entre l'Angleterre et Rome	172
La personnalité de Newman	174
5. Les principes fondamentaux de la stratégie de Newman.	180
Principes négatifs	180
Principes positifs	185
II. <i>La pédagogie universitaire de Newman</i>	193
1. Newman recteur de l'université catholique de Dublin	193
2. Newman et l'éducation universitaire	197
3. Diverses conceptions d'une université	201
4. Le concept Newmannien de l'université	202
5. Connexion entre la philosophie de la culture et le concept d'université chez Newman.	204
6. Pas d'Université scientifique sans la Théologie	209
7. Pas d'Université catholique sans la Science et la Littérature moderne.	210
8. Université et Eglise	213
L'Eglise catholique et la littérature	215
La Théologie et l'Eglise catholique	216
III. <i>Newman, Pédagogue de la culture philosophique.</i>	
1. L'idéal formateur au centre de la didactique de Newman.	218
2. Le type de l'étroitesse d'esprit selon Newman.	219
3. Véritable formation de l'esprit et savoir	220
4. Esprit philosophique comme idéal de la formation	223
5. Formation philosophique de l'esprit, son but propre	225
6. Formation philosophique et morale	226
7. Formation philosophique et formation professionnelle	227
8. Formation philosophique et sociale	228
9. Formation philosophique et formation catholique	230
10. Hérésies didactiques	232
11. Dogmes didactiques	235

IV. *Newman comme Pédagogue catholique de caractère.*

PAGEE

1. L'orateur sacré comme pédagogue du caractère	238
2. Critique Newmannienne de l'éducation laïque du caractère	240
3. Critique du « Gentleman-ideal » anglais	244
4. Le péché originel et ses néfastes conséquences pour le caractère	249
5. Le christianisme comme « contre-partie de la Nature déchue ».	253
6. L'idéal chrétien du caractère	255
7. Signes distinctifs du caractère chrétien	258
8. Réforme de soi-même, base de la Réforme sociale	260
9. Autonomie propre de la pédagogie catholique du caractère.	262
10. Paradoxes de l'éducation catholique	265
11. Le style catholique dans la formation du caractère	266
a) unité de vérités contraires	270
b) unité de vertus contraires	274
c) unité de valeurs contraires de vie	277
d) unité de l'homme intégral	279
e) le caractère simple et naturel	280

CARDINAL MERCIER. *Porte-parole de la philosophie et de la pédagogie scolastiques en Belgique.*I. *Le cardinal Mercier et la pédagogie pratique* 283

1. Son action	283
2. Artiste didactique	284
3. Sa personnalité : âme de son professorat	286
4. L'éducateur	287

II. *Le cardinal Mercier et la pédagogie théorique.*

1. Sa psychologie	288
2. Ses autres ouvrages philosophiques	289
3. Toute sa philosophie	289
4. Son esprit vivant	290
5. Formation philosophique et pédagogique	291
6. Formation philosophique et catholique	292

OTTO WILLMANN. *Le représentant de la Pédagogie catholique dans les pays de langue allemande.**Considérations générales* 294I. *La philosophie idéaliste de Willmann* 297

1. La Méthode de Willmann appliquée à sa propre œuvre.	297
2. Les deux antipodes de la vie mentale allemande	298
3. Cette dualité au XIX ^e siècle	300
4. La tragédie de la philosophie allemande	305
5. L'objection capitale de Willmann contre la philosophie allemande	308
6. Le vrai Idéalisme comme conception organique de la vie	317
7. Les trois synthèses capitales de l'Idéalisme	324
8. Connexion entre la philosophie et la théologie	330
9. L'unité de la philosophie	334
10. Unité organique de la Psychologie	338
11. Connexion organique entre la philosophie et la vie culturelle	344
12. Philosophie et Histoire de la Philosophie	347

	PAGES
13. Véritable Idéalisme et saine sagesse populaire	354
14. Idéalisme et science spéciale	355
15. Idéalisme et vie sociale	356
16. Idéalisme et catholicisme	359
17. Triades de la conception de la vie	363
 II. La Pédagogie organique de Willmann.	
1. Philosophie et Pédagogie	364
2. Les conditions d'une vraie pédagogie	367
3. L'éducation dans son ensemble	369
4. Unité organique des concepts pédagogiques fondamentaux	371
5. Les conditions sociales de la pédagogie	376
6. Conditions historiques de la pédagogie	378
7. Totalité et unité des sciences auxiliaires	379
8. Sagesse éducative	383
9. Sagesse éducative catholique et Pédagogie catholique	387
10. Conception scientifique de la didactique	390
11. Triades pédagogiques	393
12. Caractères fondamentaux de l'œuvre de Willmann	395
 4^e Partie. — Les grandes lignes de la Pédagogie catholique.	
1. Le phénomène central du monde pédagogique	399
2. Les idoles de la Pédagogie moderne	399
3. Voies véridiques de la pédagogie moderne	408
4. Caractère essentiel de la pédagogie catholique	416
5. La triade supra-humaine	419
6. Universalisme de la pédagogie catholique	423
7. L'universalisme catholique dans les principes fondamentaux	425
8. L'universalisme catholique dans la pédagogie pratique	426
9. L'universalisme catholique et l'Education physique	428
10. L'universalisme catholique dans la Didactique	431
11. L'Idéal formateur catholique	435
12. L'universalisme catholique dans la pédagogie du caractère	436
13. L'organicisme de la pédagogie catholique	438
14. Structure organique de l'éducation sociale	443
15. Organicisme catholique et Education religieuse	448



34107

